DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II

Tarama Sonuçları

DERS KİTAPLARINDA
İNSAN
HAKLARI
TÜRKİYE 2007

DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II: Tarama Sonuçları



DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II PROJESİ

Proje Yönetim Kurulu
Okan Akhan (Türkiye İnsan Hakları Vakfı), Ayşe Erzan (Tarih Vakfı), Sülün Falay (Tarih Vakfı), İlhan Tekeli (Tarih Vakfı), Gürel Tüzün (Tarih Vakfı)

Proje Danışma Kurulu
Ayşe Gül Altınay, Sedat Aslantaş, Melike Türkân Bağlı, Neyyir Berktay, Deniz Tarba Ceylan, Kenan Çayır, Betül Çotuksöken, İpek Gürkaynak, Gürol Irzık, Ioanna Kuçuradi, Mutlu Öztürk, Turgut Tarhanlı

Proje Koordinasyonu
Gamze Rezan Sarışen, Sevim Çiçek, Ülkü Özen

DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II TARAMA SONUÇLARI



DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II: TARAMA SONUÇLARI

Editör Gürel Tüzün
Kitap Tasarım ve Uygulama Eraymakal12punto
Proje Logo Tasarımı Rauf Kösemen, Myra
Baskı Graphis, Yüzyıl Mahallesi Matbaacılar Sitesi 202/A Bağcılar-İstanbul

ISBN 978–975–8813–50–6

Ocak 2009

Tarih Vakfı Yayınları

Tarih Vakfı
Zindankapı Değirmen Sokak No. 15
Eminönü 34134 İstanbul
+90 212 522 02 02

www.tarihvakfi.org.tr

DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II TARAMA SONUÇLARI

Editör
Gürel Tüzün

Tarih Vakfı



DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI II PROJESİ

Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi, Tarih Vakfı koordinatörlüğünde Avrupa Birliği ve Finlandiya Büyükelçiliği'nin mali desteği ile Türkiye İnsan Hakları Vakfı ortaklığında yürütülmüştür. Bu yayında dile getirilen görüş ve düşünceler yazarlarına aittir ve hiçbir şekilde Avrupa Birliği ile Finlandiya Büyükelçiliği'nin görüşlerini yansıtmamaktadır.



İÇİNDEKİLER

Murat Güvenç	09	*Sunuş*
Okan Akhan		*Önsöz*
Sevim Çiçek Gamze Rezan Sarışen Gürel Tüzün	13	*Giriş*
Turgut Tarhanlı	25	*Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi: İnsan Hakları Hukuku Açısından Genel Bir Değerlendirme*
Kenan Çayır	57	*Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi*
Betül Çotuksöken	75	*Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi*
Gülsün Güvenli & Hülya Uğur Tanrıöver	97	*Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*
Tanıl Bora	115	*Ders Kitaplarında Milliyetçilik: "Siz Bu Ülke İçin Ne Yapmayı Düşünüyorsunuz?"*
Ayşe Gül Altınay	143	*"Can Veririm, Kan Dökerim": Ders Kitaplarında Militarizm*
İştar Gözaydın	167	*Türkiye'de "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış*
Dilara Kahyaoğlu	195	*Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*
Mutlu Öztürk	243	*Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları Dair: Bazı Satırbaşları*
Deniz Tarba Ceylan	275	*İlk ve Orta Öğretim Türkçe ve Edebiyat Ders Kitaplarında İnsan Hakları İhlalleri ve Sorunlar*
Gürol Irzık	291	*Felsefe Grubu Ders Kitaplarında İnsan Hakları*
Tuğba Asrak Hasdemir	313	*Medya Okuryazarlığı ve İnsan Hakları: Türkiye Örneği*
Melike Türkan Bağlı	337	*Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi: Tarama Sürecini Tarayıcıların Gözüyle Değerlendirme*
	356	*Editör ve Yazarların Özgeçmişleri*
	363	*Ek 1: Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler*
	375	*Ek 2: Niteliksel Çözümleme Rapor Formatı*
	377	*Ek 3: İncelenen Ders Kitaplarının Listesi*
	387	*Ek 4: Proje Gönüllüleri*

SUNUŞ

Bilgi çağının ilk onyılları dünyada ve Türkiye'de eğitim alanında çok önemli değişmelere yol açtı. Bilgiye erişim hiç olmadığı kadar kolaylaşırken, Türkiye'de milli eğitim alanında öğrenci merkezli eğitim stratejisine geçiş, lise eğitimi, müfredat programları ve ders malzemesi alanında önemli gelişmeler oldu. Web ve Internet'in yaygınlaşması okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitlenmesine ve ağırlık kazanmasına yol açtı.

Internet çağında öğrenme sürecinin sadece okul ortamında ve ders kitapları aracılığıyla gerçekleşmediğini biliyoruz. Ne var ki bu ve benzeri gelişmeler okulun, sınıf öğretmenlerinin ve ders kitaplarının önemini azaltmadığı gibi artırdı. Bilgi çağı ve bilişim teknolojisi ders kitap ve malzemelerine ve sınıf öğretmenine bir dizi yeni görev yüklüyor. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmen öğrencilerine bilgiye ulaşım ve eleştirel düşünce kanallarını açan bir *kolaylaştırıcı* rolü üstlenirken, ders kitapları, bilgi aktarma işlevlerinin yanında öğrencileri *web* ortamındaki bilgi kaynaklarına ulaştıran *pedagojik ara yüzlere* dönüşmüş durumda. Bu yeni eğitim ortamında hâlâ ders kitaplarını insan hakları açısından değerlendirmek zorunda olmak, onların pedagojik ara yüz işlevini ve iletişimsel etkinliğini tartışmayı geciktiriyor.

Ama Tarih Vakfı'nın 2002-2004 arasında Türkiye İnsan Hakları Vakfı, TÜBA ve Başbakanlık İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi işbirliğiyle gerçekleştirdiği ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları tarama ve değerlendirme projesinin devamı niteliğindeki bu çalışma, sınırlı iyileşmelere karşın sorunun ciddiyetini koruduğuna işaret ediyor. Ve tabii bu temel sorun çözülmeden ders kitaplarının teknik değerlendirmesine girilemiyor, iletişimsel performans gibi temel sorunlar ele alınamıyor. Ders malzemesinin ve öğrenim ortamlarının pedagojik yeterliğiyle ilgili daha temel tartışmalar erteleniyor.

Oysa ders kitaplarıyla ilgili olarak acilen yapmamız gereken ve yapabileceğimiz daha pek çok iyileştirme var. Ama bunların gündeme gelebilmesi için öncelikle insan hakları ve çocuk haklarına ilişkin tartışmalı konuları aşmamız gerekiyor. Bu ikinci tarama çalışmasının ortaya koyduğu gibi, sorun önemli. Gene de çözüm ilk bakışta göründüğü kadar zor olmayabilir. Çünkü ders kitaplarında nelerin yer almaması konusundaki toplumsal uzlaşı, nelerin yer alması konusundaki genel bir uzlaşıdan daha kolay sağlanabilir. Bu açıdan ikinci Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesini, 21. yüzyılın ağırlaştırdığı toplumsal, kültürel, çevresel ve etik sorunlarla baş edebilme kapasitesi daha yüksek yeni kuşakların yetiştirilmesine eleştirel bir katkı olarak değerlendirmek gerekir. Bu kapsamlı izleme ve tarama çalışması ile sorunu ve çözüm yollarını yetkililer ve paydaşların etkin ve yaygın katılımıyla kamuoyunun gündemine taşıyan ikinci İnsan Hakları, Eğitim ve Ders Kitapları Araştırmaları Uluslararası Sempozyumu çözümlere ilişkin çok önemli ipuçları sağlıyor. Şimdi artık bu çabalara süreklilik kazandıran bir kurumsal yapılandırmaya gitmemiz ve ders kitapları tartışmasını pedagojiyle ilgili daha temel ve asıl üzerinde durmamız gereken konulara taşımamız gerekiyor.

Tarih Vakfı adına Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesinin ikinci aşamasını destekleyen Avrupa Birliği Komisyonu ile Finlandiya Büyükelçiliği'ne, zor ve çetin bir tarama çalışmasını başarıyla sonuçlandıran öğretmen ve gönüllülerimize, projeyi ortaklaşa yürüttüğümüz Türkiye İnsan Hakları Vakfı'na içten teşekkürlerimizi sunmak isterim.

Murat Güvenç
Tarih Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı

ÖNSÖZ

Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesinin birincisi Tarih Vakfı, Türkiye Bilimler Akademisi ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı tarafından yürütülmüş ve ders kitaplarımızın çok sayıda insan hakları ihlalleri içerdiği belgelenmişti. Bu ihlalleri içeren tarama sonuçları ile ders kitaplarında insan hakları problemlerini ve çözümlerini tartışan metinler proje sonunda yayımlanmış ve geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmıştı. Bu proje sonuçları eğitime atfedilen önemin yanı sıra "Nasıl bir eğitim?" sorusunun önemine de insan hakları bağlamında dikkat çekilmesine yol açtı.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesinin ikincisi de Tarih Vakfı'nın ciddi çabası ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın katkılarıyla tamamlandı. Türkiye İnsan Hakları Vakfı işkence mağdurlarına yardım ve tedavi sağlayan ve günlük raporlarıyla her türlü insan hakları ihlalini belgeleyen bir kuruluş olarak insan hakları ve demokrasi kültürünün yaygınlaşmasını önemsemektedir. Türkiye İnsan Hakları Vakfı açısından bu ve benzeri projeler "insan hakları" ile ilgili kamuoyu duyarlığının yükselmesine yol açtıkları için de önemlidir.

Elinizdeki kitap bu proje sürecinin en önemli sonuçlarından biridir. Bu kitaptaki yazıları iki grupta değerlendirmek olasıdır. İlk grup yazıları "İnsan hakları hukuku açısından genel bir değerlendirme", "İnsan hakları eğitimi" "Eğitim felsefesi açısından genel değerlendirme", "Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet", "Ders kitaplarında milliyetçilik" ve "Ders kitaplarında militarizm" oluşturmaktadır. Bu yazılar insan hakları ihlalleri ve sorunlarını anlamakta kuramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. İkinci gruptaki, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", "Sosyal Bilgiler", "Tarih", "Türkçe ve Edebiyat", Felsefe grubu" ve "Medya Okuryazarlığı" dersleriyle ilgili değerlendirme yazıları ise ders kitaplarında insan hakları ihlallerinin derinliğini ve bu sorunlara yol açan ideolojik önyargıların çapını göstermesi açısından etkileyicidir. Ders kitaplarını tarama sürecini tarayıcıların gözüyle değerlendiren yazı, sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine gönüllü katılımın toplumsal katılım perspektifi içinde bir değeri olduğunu göstermektedir.

İnsan haklarına daha saygılı bireylerin yetiştirilmesi için bu kitabın içerdiği yazıların oluşturduğu tartışma düzeyinin sorunları ve çözümleri yeniden düşünmemize yol açacağına inanıyorum.

Okan Akhan
Türkiye İnsan Hakları Vakfı Yönetim Kurulu Üyesi

GİRİŞ

Sevim Çiçek[1]
Gamze Rezan Sarışen
Gürel Tüzün

Dünyanın hemen her ülkesinde ders kitapları temel eğitim araçlarından biri olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalar ders kitaplarının sadece bilgiyi aktarmadığını, bir toplumun siyasal, toplumsal ve kültürel değerlerini genç kuşaklara aktarma işlevi de gördüğünü ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, ders kitapları ulusal kültüre ait değerlerin, toplumsal ve siyasal normların toplum geneline yayılmasında ve yaygınlaştırılmasında kullanılan en etkili araçların başında gelmektedir. Son yıllarda ders kitabı alanında yapılan kapsamlı araştırma, düzeltme ve değişikliklerin gösterdiği gibi, zihinsel alt yapıların oluşumunda ve şekillen(diril)mesinde son derece etkili olan ders kitapları, ulusal alanda üstlendiği rolün yanında, uluslar, halklar, kültürler arası ilişkilerde barışçıl değerlerin paylaşılmasında, insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşturulmasında ve yaygınlaştırılmasında da önemli işlevlere sahiptir.

Ders kitaplarıyla ilgili uluslararası çalışmaların başlamasında I. ve II. Dünya savaşları belirleyici oldu. İlk çalışmalar I. Dünya Savaşı sonrasında kurulan Milletler Cemiyeti tarafından başlatıldı. Bu alandaki asıl sıçrama ise, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) öncelikli çalışma alanlarından biri olarak ders kitaplarını kabul etmesi ve 1949'da ilk kez uluslararası ders kitabı yenileme ve yazma ölçütlerini yayımlamasıyla yaşandı. 1992'den sonra UNESCO'nun Georg Eckert Uluslararası Ders Kitapları Araştırma Enstitüsü'yle birlikte UNESCO Uluslararası Ders Kitabı Araştırmaları Ağı'nı genişletmesinin, bu alanda yürütülen uluslararası çalışmaların çoğalması, çeşitlenmesi ve yaygınlaşmasına etkisi büyük oldu.

Türkiye'de yasalar örgün eğitim kurumlarında temel eğitim aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen ders kitaplarının kullanımını şart koşmaktadır. Durum böyle olunca ders kitapları eğitim-öğretimde vazgeçilme-

1- *Yazarlar, Tarih Vakfı Projeler Bölümü.*

yecek araçlara dönüşmektedir. Kuşkusuz bu yasal gerekten kaynaklanan ve bu durumu destekleyen başka nedenler de bulunmaktadır:[2]

1- Ders kitabının öğretmen açısından, izlemesi gereken eğitim programı ve sınıf içi uygulamalar konusunda temel bir kılavuz; öğrenci açısından ise, öğrenmesi istenen bilgi ve değerlerin temel kaynağını oluşturması;

2- Türkiye'de eğitim-öğretim alanında hayli merkezi bir sistemin var olması ve ders kitabının resmi müfredatı sınıfa taşıyan bir araç işlevi görmesi;

3- Ders kitaplarının, Milli Eğitim Bakanlığı'nca onaylanıp dağıtılmasının öğrenci, öğretmen ve velilerin gözünde yarattığı meşruiyetin ders kitabının en güvenilir kaynak olarak kabul görmesini sağlaması ya da kolaylaştırması;

4- Ülkedeki örgün eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin öteden beri eğitim-öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında girdiği sınavların (ÖSS, SBS vb.) aynılığı ve bu sınavların müfredat dışı konuları kapsamaması;

5- Ders kitaplarının daha ekonomik ve kolay yollardan temin ediliyor oluşu da ders kitaplarının vazgeçilmezliğinin nedenleri arasındadır.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi

2002–2004 yılları arasında Türkiye Bilimler Akademisi şemsiyesi altında, Tarih Vakfı tarafından Türkiye İnsan Hakları Vakfı işbirliğiyle yürütülen ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-I) projesi, çeşitli inanç, kültür ve kimliklere saygı duyan, barışsever, yaratıcı kuşaklar yetiştirebilmek için ders kitaplarının ve müfredatın iyileştirilmesi gereğinden yola çıkmıştı. Bu kapsamda, ilk ve orta öğretimde okutulmakta olan 190 ders kitabı, insan hakları ve demokrasi kültürünün ana ölçütleri çerçevesinde biçim, içerik ve pedagojik yöntemler açısından incelenmişti. Proje sonunda ikisi İngilizce olmak üzere yedi kitap yayımlanmış (Bağlı ve Esen, 2003; Ceylan ve Irzık, 2004a, 2004b ve 2005; Çotuksöken vd., 2003; Gök ve Şahin, 2003; Gürtan ve Tüzün, 2005), ayrıca projede elde edilen verilere dayanarak hazırlanan "Tavsiyeler Raporu" hem kamuoyuna açıklanmış hem de Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulmuştu.

DKİH-I yalnız yurt içinde ilgi çekmekle ve yankı yaratmakla kalmadı, uluslararası belgelerde de yer buldu. ABD'deki İnsan Hakları Eğitim Ajansı tarafından, Avrupa Konseyi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği, UNESCO ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'nın desteğiyle 2009'da yayımlanacak *Human Rights Education in School: Compendium of Good Practices* (Okulda İnsan Hakları Eğitimi: İyi Uygulamalar Özeti) kitabında yer almak üzere seçildi. Türkiye'nin *Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme* kapsamında Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması

2- Bu konuda daha kapsamlı bilgi için bkz. Bağlı ve Esen (2003).

Komitesi'ne (*Committee on the Elimination of the Racial Discrimination* - CERD) sunduğu 13 Şubat 2008 tarihli raporda, eğitim ve öğretim aracılığıyla insan hakları ve temel özgürlüklerin geliştirilmesi bağlamında alınan tedbirler arasında DKİH-I projesi de gösteriliyordu (CERD, 2008). Raporda proje hakkında bilgi verilmekte ve ders kitaplarının yanı sıra öğretmenler, ders kitabı yazarları, ana babalar ve eğitimciler arasında da insan hakları normlarına duyarlık ve saygıyı sağlamanın amaçlandığı dile getirilmektedir. Aynı raporda, son yıllarda müfredatta ve ders kitaplarında gerçekleştirilen değişiklikler de bu alandaki tedbirler, iyileştirmeler arasında sayılmaktadır.

İşte, Ağustos 2007'de ikinci DKİH projesinin başlatılmasının temel gerekçesi, ders kitaplarının 2004'ten bu yana eğitimde reform süreci çerçevesinde gerçekleştirilen müfredat değişikliklerine göre yenilenmesidir. Tarih Vakfı tarafından, Avrupa Birliği ile Finlandiya Büyükelçiliği'nin mali desteği ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı ortaklığında yürütülen projeyle, ilk proje döneminden bugüne gerçekleşen gelişmeler ve devam eden sorunların saptanıp ortaya konulması amaçlandı. Bu şekilde projenin, eğitim alanında sürdürülen iyileştirme çalışmalarının sürekliliğine katkıda bulunmanın yanı sıra bir izleme ve raporlama işlevi görmesi de hedeflenmekteydi.

Proje kapsamında çeşitli etkinlikler gerçekleştirildi. Bunların belirlenmesinde ve yürütülmesinde, proje Yönetim Kurulu[3] ile Danışma Kurulu'nun[4] karar ve yönlendirmeleri belirleyici oldu. Her şeyden önce, ders kitaplarının insan hakları açısından gene gönüllüler tarafından incelenmesi kararlaştırıldı. Bu süreçte, ilk proje için geliştirilmiş ölçütlerin kullanılmasına karar verildi ve bu amaçla ölçütler ilk projede kazanılan deneyimin ışığında gözden geçirilerek uygun değişiklikler gerçekleştirildi (bkz. Ek 1). Gönüllülerin eğitimine yönelik atölyeler ve bunları tamamlayıcı, belirli aralıklarla gerçekleştirilen, alanında uzman akademisyen ve eğitimciler ile gönüllüleri bir araya getiren koordinasyon toplantıları düzenlendi.[5]

Proje kapsamında, ilk ve orta öğretimin tüm dallarından 139[6] ders kitabı ilk proje döneminde olduğu gibi, gene öğretmen ve veliler ile lisans ve lisansüstü öğrencilerinden oluşan 74 gönüllünün katılımıyla kapsamlı ve sistematik olarak incelendi ve raporlandı. Bu ilk raporlar, uzman eğitimci ve akademisyenler tarafından değerlendirildi. Onlar tarafından kaleme alınan ve nihai

3- Proje Yönetim Kurulu şu kişilerden oluşmaktadır: Prof. Dr. Okan Akhan, Prof. Dr. Ayşe Erzan, Sülün Falay, Prof. Dr. İlhan Tekeli ve Dr. Gürel Tüzün.

4- Proje Danışma Kurulu, büyük bölümü DKİH-I'de de görev almış şu kişilerden oluşmaktadır: Yrd. Doç. Dr. Ayşe Gül Altınay, Av. Sedat Aslantaş, Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı, Neyyir Berktay, Yrd. Doç. Dr. Deniz Tarba Ceylan, Yrd. Doç. Dr. Kenan Çayır, Prof. Dr. Betül Çotuksöken, Prof. Dr. İpek Gürkaynak, Prof. Dr. Gürol Irzık, Prof. Dr. İoanna Kuçuradi, Mutlu Öztürk, Prof. Dr. Turgut Tarhanlı.

5- Proje süreciyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. http://www.tarihvakfi.org.tr/dkih/.

6- Gönüllüler tarafından ders kitaplarına ek olarak incelenen öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları da eklendiğinde bu sayı 214'e yükselmektedir.

rapor niteliği taşıyan 12 makale bu kitapta bir araya getirilmiştir. Kitapta ayrıca, projede gönüllü olarak görev alan kişilerin sürece ilişkin değerlendirmelerinden yola çıkılarak yazılan bir makale de bulunmaktadır.

Burada söz konusu makalelerde ele alınan konulara değinmeyecek, yalnızca bazı genel değerlendirmeleri vermekle yetineceğiz.

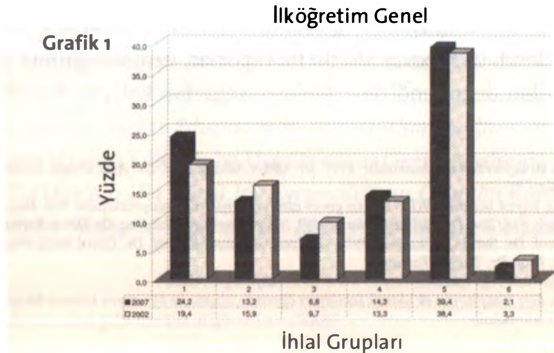
Bazı Gözlemler

DKİH-I ve DKİH-II projelerinin bulgularının karşılaştırılmasında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekir. İncelenen kitap sayısı bakımından iki dönem arasında farklılık olduğundan bu dönemlere ilişkin mutlak ihlal sayılarının karşılaştırılması anlamlı olmayacaktır. Böyle bir karşılaştırmayı anlamsız kılan bir diğer etken, incelemeyi gerçekleştiren kişilerin bir dönemden öbürüne büyük ölçüde değişmiş olmasıdır. Kaldı ki, kişiler aynı kalmış olsaydı bile, bu kişilerin insan hakları algıları ile duyarlıklarının zaman içinde geliştiği söylenebilir. Dolayısıyla, her ne kadar ölçütler aynı kalmışsa da, dönemler arası karşılaştırma bizi yanlış sonuçlara götürecektir. Bütün bunları dikkate alarak, yazının geri kalan bölümünde göreli rakamlar yani yüzde dağılımlar kullanılacaktır.

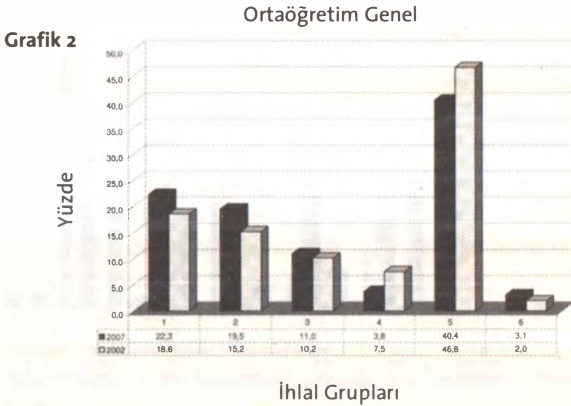
Grafikleri sadeleştirmek amacıyla, projede kullanılan insan hakları ölçütleri aşağıdaki biçimde gruplanmıştır:

1. Doğrudan insan haklarına aykırı öğeler, temel insan hakları kavramlarında yanlışlar, kasti saptırmalar, görmezden gelmeler (Ölçüt No. 1-7);
2. Evrensel/yerel, biz/ötekiler, barışçıl değerler (Ölçüt No. 8-12);
3. Demokrasi bilinci, laiklik (Ölçüt No. 13-20);
4. Cinsiyet ayrımcılığı, kadına biçilen toplumsal rol (Ölçüt No. 21-24);
5. Eğitim felsefesi, eleştirel bir bakışın geliştirilmesi (Ölçüt No. 25-30);
6. Sosyal bilimler için ek ölçütler (Ölçüt No. 31-33).

İnceleme sonuçları, ders kitaplarında saptanmış insan hakları ihlallerinin türler arasında dağılımında hem öğretim düzeyi (ilk ve orta öğretim) hem de 2002 ile 2007 arasında farklılık olduğunu göstermektedir (bkz. Grafik 1 ve 2).



Hem ilk hem orta öğretim düzeyinde en yoğun ihlaller 5. grupta yer alan ölçütlerle ilgilidir. İkinci sırayı ise "Doğrudan insan haklarına aykırı öğeler, temel insan hakları kavramlarında yanlışlar, kasti saptırmalar, görmezden gelmeler" biçiminde özetlenen 1. gruptaki ölçütlerle ilgili ihlaller almaktadır. 2007'de, "Eğitim felsefesi, eleştirel bir bakışın geliştirilmesi" biçiminde özetlediğimiz 5. gruptaki ölçütlerle ilgili ihlallerin göreli ağırlığı 2002'ye göre ilköğretimde artarken, ortaöğretimde azalmıştır. Grafik 1 ve 2'deki durumu değerlendirirken, bu gruptaki ölçütlerin eğitimin bir endoktrinasyon aracı olarak kullanılmasıyla ilgili olduğu dikkate alınmalıdır. Öte yandan, ortaöğretimde "Cinsiyet ayrımcılığı, kadına biçilen toplumsal rol" biçiminde özetlenen 4. grup ihlallerin göreli ağırlığı hem daha azdır hem de 2007'de bir önceki döneme göre azalmıştır. Bu, toplumsal cinsiyetle ilgili konularda ortaöğretim ders kitabı yazarlarının daha duyarlı olmasından kaynaklanmış olabilir.

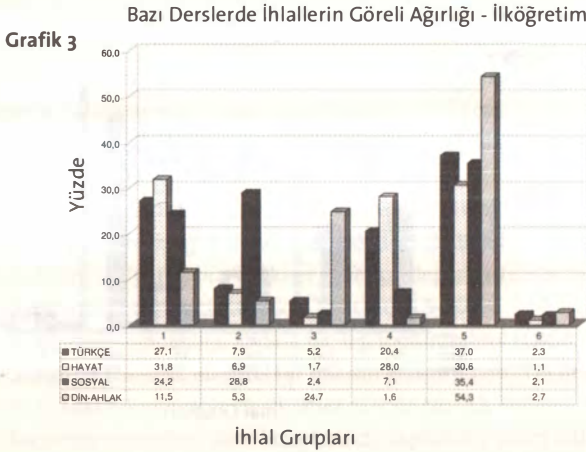


Bu tür genel değerlendirmeleri bir yana bırakıp, bazı derslerde durumun ne olduğunu ele almak daha yararlı olacaktır (bkz. Grafik 3 ve 4). Örneğin ilköğretim ders kitaplarına baktığımızda, "Eğitim felsefesi, eleştirel bir bakışın geliştirilmesi" biçiminde özetlenen 5. gruptaki ölçütlerle ilgili ihlallerin Hayat Bilgisi dışındaki kitaplarda ilk sırayı aldığı görülmektedir. Yukarıda değinildiği gibi, bu durum eğitimin bir endoktrinasyon aracı olarak görüldüğüne işaret eder.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında 5. grupla ilgili ihlaller büyük farkla ilk sıradadır. Bu grubun "özcü önermeler; normatif önermelerin bilgi önermesi olarak sunulması, olgular/bilgiler ile yorumlar /görüşlerin/dileklerin birbirine karışması; yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması" gibi ölçütleri içerdiği

dikkate alınırsa, bu durum kolaylıkla anlaşılabilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında "Demokrasi bilinci, laiklik" biçiminde özetlenen 3. gruba ilişkin ihlallerin çokluğu da benzer bir durumu göstermektedir.

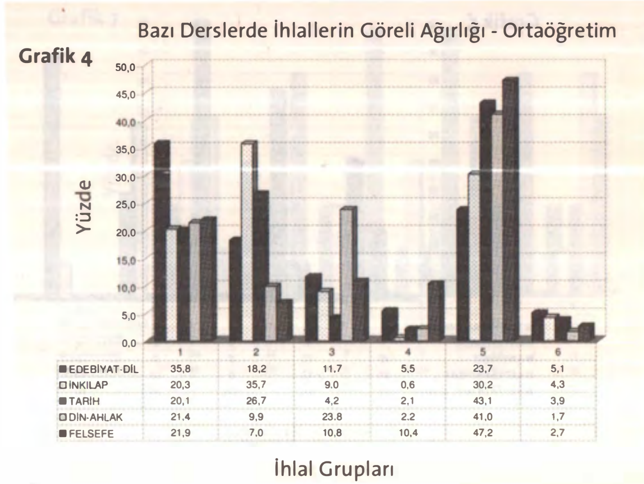
Hayat Bilgisi kitaplarında, ayrımcılığı da içeren ve "Doğrudan insan haklarına aykırı öğeler, temel insan hakları kavramlarında yanlışlar, kasti saptırmalar, görmezden gelmeler" biçiminde özetlenen 1. ve "Cinsiyet ayrımcılığı, kadına biçilen toplumsal rol" başlıklı 4. grupla ilgili ihlallerin yüksekliği, "ağaç yaş iken eğilir" deyiminin eğitimciler tarafından ne kadar ciddiye alındığının bir göstergesi olsa gerek! Benzer bir gözlem 1. gruba ek olarak, "Evrensel/yerel, biz/ötekiler, barışçıl değerler" başlıklı 2. grupla ilgili ihlallerin de yüksek olduğu Sosyal Bilgiler ders kitapları için de geçerlidir.



	1	2	3	4	5	6
TÜRKÇE	27,1	7,9	5,2	20,4	37,0	2,3
HAYAT	31,8	6,9	1,7	28,0	30,6	1,1
SOSYAL	24,2	28,8	2,4	7,1	35,4	2,1
DİN-AHLAK	11,5	5,3	24,7	1,6	54,3	2,7

İlköğretim ders kitapları için söylenenlere benzer gözlemler ortaöğretim ders kitapları için de söz konusudur. Burada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih ve Felsefe grubu ders kitaplarında 5. gruba ilişkin ihlaller ilk sırayı alıyor. "Evrensel/yerel, biz/ötekiler, barışçıl değerler" (2. grup) gibi kavramlarla ilgili ihlallerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Tarih ders kitaplarında en yüksek değeri alması da, bu derslerin "milli kimlik" yaratma konusunda oynadıkları temel rol dikkate alındığında kolayca anlaşılabilir. "Demokrasi bilinci, laiklik" grubuyla ilgili ihlallerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının ilk sırayı alması da gene bu dersin içeriğiyle yakından ilişkilidir.

Kısaca söylersek, gerek ilk gerek orta öğretimdeki ders kitaplarıyla öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme yetilerinin ve insan hakları duyarlığının geliştirilmesi olanaklı gözükmemektedir.



	1	2	3	4	5	6
EDEBİYAT-DİL	35,8	18,2	11,7	5,5	23,7	5,1
İNKILAP	20,3	35,7	9.0	0,6	30,2	4,3
TARİH	20,1	26,7	4,2	2,1	43,1	3,9
DİN-AHLAK	21,4	9,9	23.8	2.2	41,0	1,7
FELSEFE	21,9	7,0	10,8	10,4	47,2	2,7

Gönüllülerin Görüşleri

Kitapları inceleyen gönüllülere, çalışmalarını tamamladıktan sonra 1 ile 5 arasında bir sayı vererek değerlendirmeleri için aşağıdaki altı ifade verilmiştir:

1. İncelediğim ders kitabı öğrenciye bir şeyler öğretmek ve yeteneklerini geliştirmek için hazırlanmış.

2. İncelediğim ders kitabında dersin sunulmasında, işlenmesinde öğretmene veya öğrenciye inisiyatif bırakılmış.

3. İncelediğim ders kitabında karşılaştırmalı, çok perspektifli bir yaklaşım teşvik ediliyor.

4. İncelediğim ders kitabında eğitimin diğerlerine/ötekine/insanlığa yönelik bir duyarlılık geliştirmesi gerektiği göz önüne alınmış.

5. İncelediğim ders kitabı öğrenciyi yaratıcı/eleştirel/özenli düşünmeye yöneltiyor.

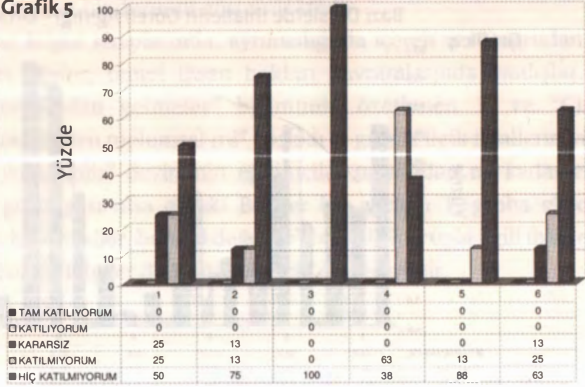
6. İncelediğim ders kitabının insan hakları açısından özellikle başarılı/özenli/olumlu bulduğum yönleri var.

Gönüllülerin kullanacağı sayılar şu anlama geliyordu: (1) Tamamen katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) Katılmıyorum, (5) Hiç katılmıyorum.

Gönüllülerin ders kitaplarıyla ilgili değerlendirmelerinin sonuçları aşağıda verilmiştir. Grafik 5 ve 6, değerlendirilen tüm ders kitapları içerisinde ilk ve orta öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının tümüyle olumsuz olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Gönüllülerin Değerlendirmesi: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Grafik 5

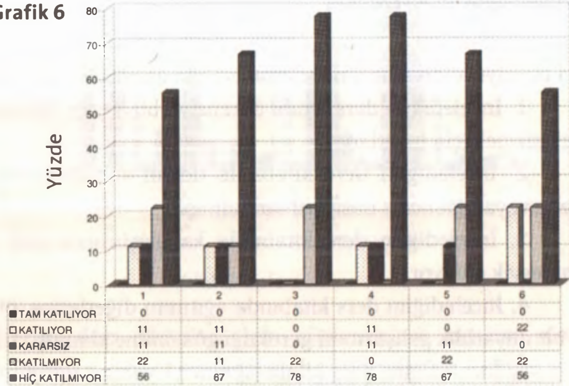


	1	2	3	4	5	6
TAM KATILIYORUM	0	0	0	0	0	0
KATILIYORUM	0	0	0	0	0	0
KARARSIZ	25	13	0	0	0	13
KATILMIYORUM	25	13	0	63	13	25
HİÇ KATILMIYORUM	50	75	100	38	88	63

İfadeler

Gönüllülerin Değerlendirmesi: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

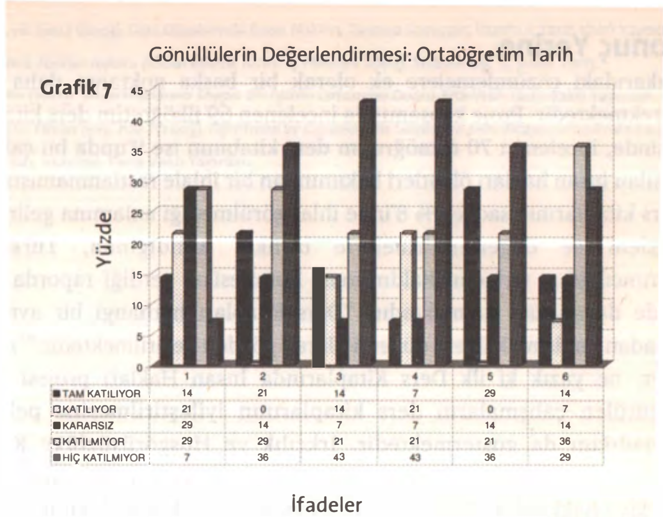
Grafik 6



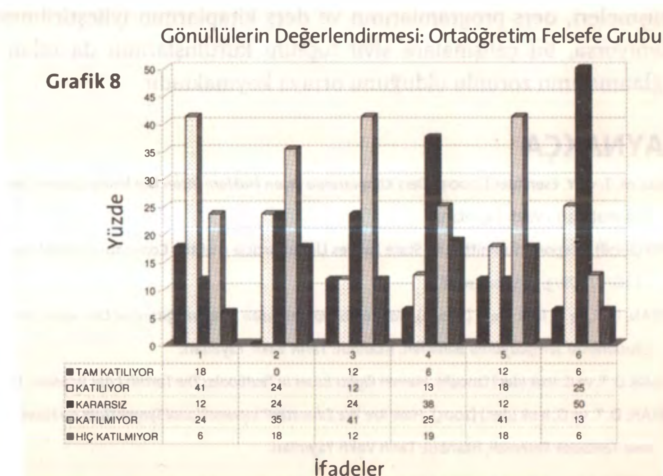
	1	2	3	4	5	6
TAM KATILIYOR	0	0	0	0	0	0
KATILIYOR	11	11	0	11	0	22
KARARSIZ	11	11	0	11	11	0
KATILMIYOR	22	11	22	0	22	22
HİÇ KATILMIYOR	56	67	78	78	67	56

İfadeler

Benzer bir değerlendirme ortaöğretim Tarih kitapları için de geçerlidir (Grafik 7).



Ortaöğretimdeki Felsefe grubu ders kitapları bakımından da 3 (karşılaştırmalı, çok perspektifli bir yaklaşım), 4 (diğerlerine/ötekine/insanlığa yönelik bir duyarlık) ve 5 (yaratıcı/eleştirel/özenli düşünme) numaralı ifadeler konusunda olumsuz değerlendirmeler ağır basmaktadır. Diğer ders kitaplarında olumlu ve olumsuz değerlendirmeler bakımından daha dengeli dağılımlar gözlenmektedir.



Sonuç Yerine

Yukarıdaki çözümlemelere ek olarak bir başka noktanın daha belirtilmesi gerekmektedir. Proje kapsamında incelenen 69 ilköğretim ders kitabının yalnız 2'sinde, incelenen 70 ortaöğretim ders kitabının ise 9'unda bu çalışmada kullanılan insan hakları ölçütleri bakımından bir ihlale rastlanmamıştır. Bu, bütün ders kitaplarının sadece % 8'inde ihlal görülmediği anlamına gelir. Yukarıdaki gözlem ve değerlendirmelerle birlikte alındığında, Türkiye'nin Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması Komitesi'ne verdiği raporda yer alan şu ifade dayanaksız kalmaktadır: "Ders kitapları herhangi bir ayrımcı ifadeyi ortadan kaldırmak üzere düzenli olarak gözden geçirilmektedir."[7] Ayrıca bu veriler, ne yazık ki ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesi kapsamında yürütülen çalışmaların ders kitaplarının iyileştirilmesine pek katkısının olmadığını da göstermektedir. Irkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu'nun (*European Commission against Racism and Intolerance* - ECRI) Türkiye hakkındaki 2005 tarihli raporunda, bu olumsuzluktan kurtulmak için bir çıkış yolu önerilmektedir:

> "ECRI, Türk yetkilileri, öğrencilerin çok kültürlü bir toplumda yaşamanın olumlu yönleri konusunda bilinçlendirmek amacıyla ders programlarını ve ders kitaplarını, özellikle de tarih kitaplarını gözden geçirmeye teşvik eder. Yetkililerin bu çalışmayı sivil toplumla işbirliği içinde yürütmeleri, örneğin insan hakları alanında çalışan STÖ'lerin ve bağımsız uzmanların da yer alacakları bir karma komisyon oluşturmaları tercih edilmelidir." (abç) (ECRI, 2005: 14)

DKİH-II projesinin bulguları dikkate alındığında, son beş yılın gelişmeleri, ders programlarının ve ders kitaplarının iyileştirilmesi gerçekten isteniyorsa, bu çalışmalara sivil toplum kuruluşlarının da etkin katılımının sağlanmasının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

BAĞLI, M. T. ve Y. Esen (der.) (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

CERD (2008). "Reports Submitted by State Parties Under Article 9 of the Convention, Addendum: Turkey," CERD/C/TUR/3, 13 Şubat 2008.

CEYLAN, D. T. ve G. Irzık (der.) (2004a), *Nasıl Eğitiliyoruz? İnsan Hakları Eğitimi ve Ders Kitabı Araştırmaları Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

CEYLAN, D. T. ve G. Irzık (der.) (2004b). *Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

CEYLAN, D. T. ve G. Irzık (der.) (2005). *How Are We Educated? International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

7- *CERD (2008: paragraf 230).*

ÇOTUKSÖKEN, B. vd. (der.) (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ECRI (2005). *Üçüncü Türkiye raporu (Kabul edilme tarihi 25 Haziran 2004)*, Strasbourg, 15 Şubat 2005.

GÖK, F. ve A. Şahin (2003). *İnsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

GÜRTAN, K. R. ve G. Tüzün (yay. haz.) (2005). *Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Anket Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

"DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI PROJESİ": İNSAN HAKLARI HUKUKU AÇISINDAN GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Turgut Tarhanlı[1]

Giriş

Türkiye'deki ders kitaplarının, farklı ders alanları itibariyle ne kadar insan hakları anlayışına uygun öncelik ve yöntemlerle hazırlandığı, dolayısıyla temel insan hakları standartlarıyla bağdaşır bir eğitim politikası ve uygulamasından söz edilip edilmeyeceği sorusu, bu projenin genel çerçevesini belirliyor.

Bu bağlamda, 'insan hakları hukuku' bakımından da bir değerlendirme yapmaya ihtiyaç var mıdır?

Bu soruyu birbirine paralel iki kanaldan cevaplamak mümkün görünüyor. Ders kitaplarının temel araçlarından birini oluşturduğu 'eğitim' konusu, ailenin, toplumun ve devletin temel sorumluluklarından birini oluşturan faaliyetler arasında bulunmasının yanı sıra bireysel olarak talep edilecek bir hakkın da konusudur: Eğitim hakkı. Öte yandan bu hak, sadece kuşaklarla (*generation*) tanımlanan hak kategorileri içine hapsolunamayacak genişlikte, bunların tümüyle ilintili olduğu söylenebilecek bir karaktere sahiptir. Bu nedenle, genellikle yapıldığı gibi, sadece sosyal, ekonomik ve kültürel haklarla sınırlı bir çerçevede değerlendirilmemesi gerekir. Böylece, ders kitapları, eğitim, eğitim hakkı, insan hakları hukuku ekseninde bir bakışla, bu raporda 'insan hakları hukuku'na da bir yer açılması düşünülebilir. Nitekim bu projenin bundan önceki evresinde de böyle bir tercih söz konusu olmuştu (bkz. Gemalmaz, 2003).

Bu bağlamda, yöntemle ilgili bir konuya da temas etmek istiyorum. Aşağıda, öncelikle 'insan hakları hukuku' bakımından bir değerlendirmenin ne anlama geldiği; diğer bir deyişle bu bağlamda bir değerlendirmede odak alınan

1- *İstanbul Bilgi Üniversitesi.*

temel önceliklerin neler olduğu üzerinde durmaya çalışacağım. Bu aynı zamanda, ders alanlarına göre yapılan diğer incelemelerde varılan sonuçlar bakımından da, temel insan hakları bakış açısının ana unsurlarının göz önünde tutulmasıyla yapılacak bir değerlendirmeye kapı aralayabilir. Diğer yandan, başlı başına 'eğitim hakkı' ile ilgili bir inceleme de, 'eğitim içeriği' bağlamında, ders kitapları faktörünü dikkate almayı gerektirir. Aşağıda ikinci olarak incelenecek konu da budur. Fakat eğitimin içeriği konusu, sadece müfredatın belirlenmesi ve ders kitapları gibi başlıca eğitim araçlarının insan hakları hukuku çerçevesinde incelenmesiyle de sınırlı değildir. Müfredatın ve kitapların içeriği kadar 'derslerin veriliş tarzı' da, eğitim hakkının 'içerik' unsurunun önemli bileşenlerinden biridir. İşte bu konuda, eğitim hakkının başka bazı hak standartlarıyla birlikte değerlendirilmesi de gerekir (örneğin çocuk hakları, ayrımcılık yasağı, toplumsal cinsiyet açısından eşitlik hakkı, vb. gibi). Aşağıda ikinci başlık altında, Birleşmiş Milletler insan haklarını koruma sistemi asıl inceleme alanını oluşturacak, bu çerçevede Avrupa sistemine ilgili olduğu ölçüde yer verilecektir.

Sonuçta, "Ders Kitaplarında İnsan Hakları" projesi bağlamında, farklı ders kitapları bakımından insan hakları anlayışıyla uyumu sorgulamaya yönelik raporlarda varılan sonuçlarla bağlantılı genel bir değerlendirme yapılacaktır.

İnsan hakları hukukunun temel öncelikleri

İnsan hakları hukuku, adından da anlaşıldığı gibi, bir hukuk disiplinidir ve insan haklarının hukuk sayesinde korunmasıyla bağlantılı kavramlar, kurumlar ve mekanizmaların tanımlanmasını ve kurulmasını, uygulamanın bu çerçevede haklar lehine güçlendirilmesini inceleyen bir hukuk disiplinidir. Bu, sadece iç ya da ulusal hukukun sınırları içinde belirlenebilecek bir konu değildir. İnsan hakları kavramına sadece yerel ilişkiler ölçeğinde ve yerel (ya da ulusal) düzenin varlık koşullarıyla anlam kazandırılmaya çalışılması, insan haklarının evrenselliği ilkesiyle bağdaşmaz. Bu nedenle, insan haklarının uluslararası hukuk düzeni içinde tanınması, korunması ve geliştirilmesi ve bu sonuçların iç hukuk düzenleri üzerindeki etkisi, bu hukuk disiplininin yapısal/öncelikli ilgi alanını oluşturur.

'İnsan hakları hukuku', 'insan hakları' kavramının hukukun düzenleme alanına dahil edilmesiyle ilgili tartışmalarda tercih edilen bir terim olması bakımından da farklı uygulamalara konu olabilir. Dolayısıyla, kaynağını ulusal hukuk düzenlerinde bulan bu terminoloji konusu da aynı bağlamda dikkatten uzak tutulamaz. Özellikle anayasacılık hareketleri ve ulusal anayasalar bakımından dikkate alınacak olursa, kişi haklarının tanınması ve korunmasıyla ilgili hukuk terminolojisinde genellikle tercih edilen terim "temel haklar ve özgürlükler" (*fundamental rights and freedoms*) ya da sadece "temel haklar"dır (*fun-*

damental rights). Nitekim İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye anayasalarında tercih edilen terim de budur. Gerçi bu terim tercihinin, hukuki etkisi ya da hakların korunması anlayışını vurgulaması bakımından, içinde ayırdedici bir farklılığa sahip olduğu söylenemez. Öte yandan, genellikle ulusal metinlerde kabul edildiği görülen bu terim tercihi, insan hakları hukukundaki bir kuram ve uygulama tartışması olan "temel haklar" ve "temel olmayan haklar" biçimindeki ayrımın bir ifadesi olarak da okunamaz. Şimdilik, bu ayrımın ayrıntılarına girmekten kendimi alıkoymak isterim. Ama ek olarak, iç hukuk uygulamalarındaki bu terim tercihinin anayasacılık gelenekleri ışığında bir anlama sahip olduğunu belirtmek yeterli olabilir (Nowak, 2003: 14-15).

"İnsan hakları" terimi, bir başka terim karşısında da genel olarak tartışma konusu olmuştur. Bu, "yurttaş hakları"dır (*civil rights*). Acaba, bu terimler arasında görülen biçimsel farklılık, özü itibariyle, geri plandaki siyasi ve ideolojik tercihlerden kaynaklanan daha derin bir çekişmenin ürünü olabilir mi? Bundan önceki paragrafta altını çizmeye çalıştığım tartışmadan farklı olarak, bu bağlamda, farklı derecelerde de olsa, düşünsel açıdan bir yerellik ve evrensellik çatışması olduğu söylenebilir[2]. En azından II. Dünya Savaşı sonrasında, ABD başta olmak üzere, Batı dünyasında böyle bir tartışmanın kalın izlerini bulmak mümkündür. Savaş sırasında ve sonrasında Mihver güçlerine karşı 'insan hakları' değerlerinin evrenselliğini şiar edinmiş Müttefiklere mensup ülkeler bakımından, bu belki bir ironi olarak görülebilir. Ama bugün bu terimlerin anlamları arasında aynı gerilimin bulunduğu iddia edilemese de, en azından savaştan sonraki bir çeyrek yüzyıl boyunca böyle bir anlam farklılığının bulunduğunu ve bununla bağlantılı örtülü ya da açık bir gerilimin var olduğunu hatırlamalıyız. Bu gerilime neden olan tartışmada, hakların korunmasıyla ilgili yapıların kurulmasında belirleyici olan siyasi tercihlerin etkisi göz ardı edilemez. İnsan hakları söylemi sayesinde kişinin farklı ilişki biçimlerindeki konumunun 'güçlendirilmesi' hedefine varılması, bu siyasi tutum farklılığının etkisi altında kalabilir. Bunun başlıca nedeniyse, kişinin, haklarıyla yeniden konumlandırılması sürecinin öncelikle ve özellikle bir iç hukuk meselesi haline getirilmesidir. Bunun doğal sonucu, bu konunun uluslararası bir değerlendirme ya da tartışmanın uzağında tutulmak istenmesi olacaktır. Mutlaka böyle bir sonuca varılacağı düşünülmese bile, böyle bir tutumun sonucunda evrensel bir insan hakları anlayışına karşı bir söylemin güçlendirilmiş olacağı açıktır.

Yukarıdaki paragraflarda aktardığım, yakın tarihe ilişkin bu gelişme ve tartışmalar, çok kaba bir ayrımla, elbette iç hukukun tanıdığı haklar zayıftır,

2- ABD'de siyahlara karşı ayrımcılıkla mücadelenin 1960'lardaki liderlerinden Malcolm-X'in, "The Ballot or the Bullet" başlıklı, 1964 yılında yaptığı ünlü Ohio konuşması, bu ayrımın pratik değerini isabetle, fakat sert ve militan bir biçimde vurgular (bkz. http://www.hartford-hwp.com/archives/45a/065.html).

kötüdür ve uluslararası zeminde tanınan haklar daha güçlüdür ve iyidir şeklinde bir sonuca varmaz. Bu ölçüde, peşinen sentetik bir tartışmadan uzak durulması gerekir. Ama yerel ya da evrensel, farklı hukuk düzenlerini bu bağlamda karşılaştırırken, mevcut hak tanımları, bunlara ilişkin koruma usulleri ve yapıları, kısaca bu sistemin nasıl temellendirildiği konularını sorgulamak gerekir. Savaş sonrasındaki dünya düzeninin yapısal unsurları arasında, insan haklarının, haklar arasında bir ayrım gözetmeksizin herkes için geçerli, evrensel bir niteliğe sahip olduğu anlayışı hâkimdi. Savaştan sonraki çeyrek yüzyıl boyunca geliştirilmeye başlayan uluslararası insan hakları standartlarının devletlerin iç hukuk düzenlerinde etkili kılınması hukuki ve siyasi bir yükümlülüktür. Fakat devletlerce, uluslararası standart düzeyin üzerinde bir iç hukuk kuralının kabulü de mümkündür ve bu, insan haklarının korunması anlayışına da uygun kabul edilir. Bu bağlamda, bir uluslararası insan hakları hukuku standardı olarak tanınan tüm hak ve özgürlüklerin, onlara uyması beklenen kişi ve kurumlar için asgari düzeyde bir hareket hattı niteliğinde esaslar oluşturduğunu bilmek, ama devletlerin kendi hukuk düzenlerinde bunlardan daha güçlü hak koruma mekanizmalarının kurulmasının da mümkün olduğunu gözden uzak tutmamak gerekir. Diğer bir deyişle, insan hakları hukukunda yer bulan tanımlar ve hak koruma mekanizmaları aslında sadece birer minimum standardı ortaya koyar. Bunlara uyma yükümlülüğü altındaki devlet aygıtı ve toplumsal aktörler, bu standarttan daha düşük değerde bir ilişki biçimini fiilen ya da hukuken geçerli kılmaya çalışmamak, böyle bir görüş veya yorumu savunmamak durumundadır.

Kısaca altını çizmeye çalıştığım, insan hakları hukukunun bu genel karakteristikleri ve onların devletlerin iç hukuk düzenlerinde nasıl uygulanmak durumunda olduğu gibi konular ile bunlara ilişkin tartışmalar çok uzak bir geçmişe sahip değildir. Elbette insanın kendi haklarının tanınması ve korunması için ortaya koyduğu mücadele yüzyılları bulur. Öte yandan, kişi özgürlüklerinin hukuk tarafından korunması talepleri, modernleşme ve aydınlanma düşüncesi bağlamında tartışılmaya başlayan ilişki biçimleriyle anlam kazanmıştır (bkz. Akal, 1997). Hiç kuşkusuz, bugün insan hakları hukuku başlığı altında incelenen ilişki biçimleriyle, bu tarihsel birikimin ışığında evrensellik ilkesiyle ölçülüp değerlendirilen ve temel yapıları uluslararası hukuk düzeni içinde meşrulaştırılan bir sistem anlaşılır. Diğer bir deyişle, söz konusu olan, uğruna mücadele edilen o hakların korunması için belirlenmiş hak tanımları; uluslararası kurumlar sayesinde kurulmuş mekanizmalar ya da birtakım usuller sayesinde, o hakların ne kadar korunup korunmadığı konusunda tespitlerde bulunulabilmesi ve etkili tedbirlerin alınabilmesidir. Bunlara ne ölçüde uyulup uyulmadığının hem uluslararası hem de iç hukuk bakımından izlenmesi ve gerekirse ek bazı başka, hatta zorlayıcı tedbirlerle bu uygunluğun sağlanması gibi temel yapıtaşlarına

sahip bir düzenin kurulması nihai hedeftir. Bu nitelikte yapısal çabaların geçmişinin yüzyıllarca geriye gittiği söylenemez, en fazla İkinci Dünya Savaşı yılları ve sonrasına kadar gidilebilir. Yukarda belirttiğim temel yapılarıyla etkili kılınmaya çalışılan böyle bir düzenin kurulmasına yönelik çabalar o dönemde başlar.

Bunun nedeni sanırım yeterince açıktır: İkinci Dünya Savaşı boyunca ve savaşın sonunda insanlığın karşı karşıya kaldığı büyük acılarla bir daha yüzleşmeme arzusu ve bunun gerçekleşmesi yolunda hukukun da etkili bir araç olarak kabul edilmesi. Ama dikkat etmek gerekir, bu hukuk devletlerin kendi ulusal hukukları değildir. Bilakis, belirtilen nitelikte bir insan hakları anlayışının etkili bir biçimde uygulanması için, bu anlayışın belkemiğini oluşturan tanıma, koruma ve geliştirme sürecinin meşruiyet zemini uluslararası hukuk içinde belirlenmeye çalışılır. Başka bir deyişle, hükümetler, meşruiyetini kendi devletlerinin egemenliğinden almayan, bundan kaynaklanmayan birtakım hukuki standartlara uyma yükümlülüğüyle karşı karşıyadır ve bunun denetimi de, gene uluslararası mekanizmalar aracılığıyla yürütülecek bir uluslararası rejim içinde yerine getirilecektir. Bu bir hukuk rejimidir ve insan hakları hukukunun inceleme alanındaki temel ilişki biçimlerinin oluşum ve uygulanma biçimiyle ilgilidir.

İnsan hakları hukukuna ilişkin bu genel açıklamalardan sonra, bu hukuk disiplininin yapıtaşları sayılabilecek iki temel kavram üzerinde kısaca durmak istiyorum. Bunların ilki, Türkçeye kısaca 'güçlendirme' ya da 'hak ve yetki sahibi kılarak güçlendirme' olarak çevrilebilecek, İngilizce '*empowerment*'[3] terimidir. İkincisiyse, Türkçede de Batı dillerindeki anlamında kullanılan 'rejim' (*regime*) (Nowak, 2003) terimidir.

'Güçlendirme' terimi, insan hakları hukuku bağlamında, kişinin (bunun, 'bireyin veya farklı biçimlerdeki birey topluluklarının' şeklinde okunması mümkündür) haklarının tanınması, korunması ve gelişiminin göz ardı edilmemesi anlayışıyla, farklı güç ilişkileri karşısındaki konumunun onun lehine dikkate alınması ve bunun sistem içinde önemsenmesidir. Bu çerçevede, kişinin, nedenleri çok farklı olabilen ve haklarından yararlanmasını önleyecek şekilde zayıf bir konumda bulunması, hukuk sayesinde haklarını kullanmasıyla önlenmeye çalışılmaktadır. Bu durumu, kişinin hukuktan yararlanarak kendi konumunu güçlendirmesi, bugünü ve geleceği üzerinde karar alabilecek özerkliğe ve iktidara sahip olabilmesi şeklinde açıklamak da mümkündür.

İnsan hakları hukuku, şart olmasa da, genellikle uluslararası antlaşmalar yoluyla tanınan, korunan ve geliştirilmesine yönelik çabalar saygıyla karşılanması gereken hak ve özgürlükler sayesinde, nihai olarak böyle bir güçlendirme hedefine varma çabalarının sistemi olarak da açıklanabilir. Ama başlan-

3- Bu terim konusunda, özel olarak insan hakları bağlantısı kurmaksızın yapılan bir inceleme için bkz. Cooke (2002).

gıçta da belirttiğim gibi, sonuçta bu bir hukuk disiplinidir ve herkesin bu hukuk disiplininin maddi ve usule ilişkin derinliğine ve inceliklerine vakıf olması da beklenemez. Fakat insanın, haklarıyla konumlandırılması ve haklarının korunması gereği, bu evrensel anlayışın kendi bireysel ilişkilerindeki etkilerinin ölçülmesinin farkında olma bilinci de, aslında böyle bir "güçlendirme" hedefine varmanın başlangıç hattını oluşturacaktır.

Aslında, bu yöndeki çabaların ortaya konulmasında, hukuktan ve hukukçulardan önce, bu doğrultuda bir bilgilenme ve eğitim sorumluluğunu üstlenen kişi ve kurumların rolü daha fazla olacaktır. Bu nedenle ilköğretim ders kitaplarının hazırlanmasında, doğrudan veya dolaylı olarak, böyle bir hedefe yönelik güçlendirme çabalarına destek olma yerine, bunu zorlaştırıcı veya engelleyici, hatta tam karşıtı bir tutuma özendirici bir yaklaşım veya söylemin öne çıkarılması, genel olarak insan hakları hukukunun işlevini de sekteye uğratabilecek tutumları pekiştirecektir.

İnsan hakları hukukunun bir diğer önemli yapıtaşı olarak niteleyebileceğim ve 'rejim' terimiyle açıklanan ilişkiler düzeni, aslında insan hakları hukukunda, yukarda belirtmeye çalıştığım şekilde, hakların korunmasına yönelik bir anlayışla kurulmasının hedeflendiği, farklı ölçeklerdeki ilişkiler toplamını ifade eder. 'Rejim' terimi buradaki anlamıyla, toplumsal ilişkilerde veya bir yönetim tarzı bakımından hâkim ya da üstün olması istenilen bir davranış düzenini ifade eder. Öyle ki, buna dahil olan ve daha sonra dahil olacak kişilerin, rejimin konusunu oluşturan o ilişkilerdeki bireysel tutum ve uygulamalarının olabildiğince birbiriyle aynı olmasına özen gösterilmelidir. Bunu insan hakları hukuku bağlamında değerlendirirken, kategorik olarak iki ilişkiler kümesinin dikkate alınması gerekir. Bunların ilki, devlet aygıtının işleyişiyle ilgili olarak, kamu idareleri adına yetki kullanan ve kullanmayan kişiler arasındaki ilişkilerde yoğunlaşır. İkincisiyse, tarafların hepsinin kamu idareleri adına yetki kullanmadığı toplumsal ilişkiler alanıyla ilgilidir. Herkesin evrensel insan hakları standartları ölçüsünde tüm hak ve özgürlüklerden eşit olarak yararlanmasını sağlayıcı bir düzende, hem devlet aygıtının işleyişi sırasında (dikey) hem de toplumsal ilişkilerde meydana gelen (yatay) ihlâllerin önlenmesi ve izlenmesi gerekir. Diğer bir deyişle, insan hakları hukukunun bir insan hakları rejiminin inşasındaki işlevlerinin etkisi, söz konusu ihlâllerin 'dikey' ya da 'yatay' olmasıyla ilgili değildir.

Dolayısıyla, böyle bir düzenin inşasında devlet adına yetki kullanan kişi ve kurumların öncelikli bir sorumluluğu olduğu kadar, bireysel sorumluluğun da payı bulunacaktır. Diğer bir deyişle, devlet aygıtını oluşturan tüm yapıların işleyişinde bu anlayışa uygun hareket edilmesi gerekir. Devlet yetkisi kullanan kişiler, hem kendilerine yani içe dönük olarak, hem de kendi işleyişinin dışındaki ilişki biçimleri dolayısıyla dışa dönük olarak, böyle bir sorumluluğun,

sonuçları etkili biçimde görülebilecek bir tarzda ifa edilmesiyle yükümlüdürler. Ama bu durum, devlet aygıtının işleyişi lehine, adeta bir tekel haline getirilmiş yetkiler toplamını da ifade etmez. Bugün bireyler de, hem devletin o sorumluluğunu ne ölçüde yerine getirdiğinin izlenmesi, hem de diğer bireylerle kendi aralarındaki ilişkilerde bu sorumluluğun gereklerinin ne oranda görünür olduğunu dile getirip, aykırılıkların tespitini, önlenmesini, hatta yaptırımla karşılanmasını talep edebilirler. Veya bunların zaten yapılmakta olduğu yolundaki iddiaların gerçekliğini sorgulayacak bireysel veya toplu faaliyetlere girişebilirler.

Tarih boyunca insanın baskı, zulüm ve adaletsizlikler karşısındaki isyanı, insan haklarının tanınmasına ve korunmasına yönelik çabaların temel itkisi olmuştur. Bu, bugün de aynıdır elbette. Ama bugün, bu uzun ve acı tecrübelerin sonucunda, kategorik olarak tanımlayıp tematik olarak oluşturduğumuz bu denetim yapıları sayesinde hesap sorulmasını talep edebileceğimiz veya en azından bir aykırılığın ya da ihlâlin önlenebileceğini dile getirebilme sorumluluğunu ortaya koymamızda dayanak oluşturan hukuk standartları var. Ayrıca, devletlerin kendi iç düzenlerinde, bunlara paralel veya yakın, benzer nitelikte hak tanımları yapılması gibi uygulamalar da, kısaca iç hukukların desteği de, en azından buna sahip toplumlar bakımından bu çabaları güçlendirici bir diğer etkendir.

Ama yukarda 'güçlendirme' terimiyle bağlantılı olarak vurgulamaya çalıştığım gibi, buradaki "rejim" kavramı bağlamında da göz ardı edilmemesi gereken bir gerçek var: Bu hak ve özgürlüklerden yararlanılması, sadece bir hukuk meselesi midir? Diğer bir deyişle, insan hakları hukukunun etkisi ve bir rejim anlayışı içinde, ortak, uyumlu bir davranış biçimine sahip olmak, hukukun daha katı mekanizma ve yöntemlerini işletmeye gerek kalmadan da, mümkün değil midir? Böylece, insan hakları hukuku bakımından, o nihai rejim hedefine ulaşma çabalarındaki ortak sorumluluğumuzun önemini tekrar etmek istiyorum. Bu, hiç tartışmasız bir biçimde, eğitim faaliyetlerini de bütünüyle kavrayacak genişlikte bir sorumluluk alanıdır.

Genel olarak eğitim alanında, ama asıl insan hakları eğitimi bakımından kuvvetle vurgulanan bir konu, öğrencilerin insan hakları eğitimi sayesinde 'güçlendirilmesi' ile ilgilidir (Meintjes, 1997).[4] Farklı hedef gruplarına yönelik formel ve enformel bir insan hakları eğitiminin böyle bir hedefe yönelmesi, yukarda temas ettiğim, insan hakları hukuku bağlamındaki "güçlendirme" kavramıyla doğrudan ilgili ve onun böyle bir etkiye sahip kılınmasının önemli araçlarından biri olarak düşünülebilir.

O halde, bu eğitimi alan öğrenciler kime, neye karşı güçlenmektedir? Bu soru, insan hakları düşüncesinin ve yirminci yüzyılın ikinci yarısından

4- Aynı bağlamda öncü bir tezle ilgili olarak bkz. Freire (1996).

sonra uluslararası hukuk kurallarıyla tanınan, korunan ve geliştirilen, özellikle uluslararası antlaşmalara dayanarak uluslararası örgütler bünyesinde kurulan hak koruma mekanizmaları eliyle gerçekleştirilmeye çalışılan bir uluslararası insan hakları rejiminin de temel sorularından biri olmuştur. Bu soruyu insan hakları eğitimi alan öğrenciler tarafından tekrar soracak olursak, buna verilen cevabın, en yakından daha uzağa gidebilecek birer olası ihlâl kaynağı sayılabilecek kişi ve kurumları kapsayacak bir genişlikte düşünülmesi gerekir. Böylece öğrenciler, öğretmenleri, arkadaşları, okul yönetimi, ebeveynleri ve geniş aileleri ve devlet aygıtı adına farklı biçimlerde yetkiler kullanan kişilerin yanı sıra, çok genel bir ifadeyle, o ülkede mevcut sistem içinde meşru kabul edilen tüm değerler karşısında "güçlendirilmiş" kabul edilmelidir. Bunun aslında, bütün o kişi ve kurumlar yelpazesi karşısında özgürleşme araçlarını tanıma ve kullanma becerisini de içeren, özgürleştirici, özerk bir alanının inşası olarak kabulü de mümkündür.

Doğrudan insan hakları eğitimiyle ilgili olmasa bile, seçilen eğitim modeli ve araçları son tahlilde insan hakkı sorunu bağlamında bir değerlendirmeyi gerektirir. Örneğin açıkça görülebilen ya da bu yönde bir algıyı doğuran veya pekiştiren siyasi önceliklerle, sosyal, ekonomik veya kültürel üstün değerlerle ve bunlarla ilgili olarak sunulan, tartışılan örneklerle kurulan bir eğitim faaliyetinde, dolaylı olarak, 'hak söylemi'nin taşıdığı değerin arka planda tutulduğu, hatta bunun önemsenmediği mesajının verildiği sonucunun doğması kolaydır. Bu durumda, gerçekçi ve etkili bir insan hakları eğitiminde beklenenin tam tersine, 'güçlendirme' kavramının hiçbir anlamı kalmayacaktır. Bu nedenle, olması gerekenin tam zıddı bir tercihin önem kazandığını ileri sürmek de mümkün olabilir. Eğer aynı kavram bağlamında bir tahlili sündürmek gerekirse, burada söz konusu olan, bir 'güçlendirme' anlayışından çok, 'güçsüzleştirme' sözcüğüyle açıklanabilecek bir durumdur. Öğrencinin yukarda andığım o geniş çevre karşısında, asimetrik bir ilişki konumunda bulunmasını kolaylaştıran veya en azından pek umursamayan böyle bir tutum da, insan hakları hukuku bağlamında incelenmek ve tartışılmak durumundadır. Zira, bireylerin bir ilişkiler düzeni içindeki konumlarının, başka kişi ya da kurumlara oranla daha zayıflatılması, güçsüzleştirilmesi sonucunu doğuracak her söz, eylem, plan, politika, ilke, öğreti, vb. insan hakları hukukunun öncelikli ilgi alanı içinde yer alır ve buna karşı bir mücadeleyi gerektirir.

İnsan hakları hukuku bağlamında eğitim hakkı ve bileşenleri

İşte tam bu noktada, eğitim hakkının insan hakları hukuku bakımından taşıdığı anlamın altının çizilmesi gerekiyor. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (CESCR), eğitim hakkıyla ilgili, "İlköğretime Yönelik

Eylem Planları" başlıklı Genel Yorumu'nda,[5] bu hakkın adeta insan hakları hukukunun tüm ayırdedici niteliklerinin üzerinde toplandığı bir hak karakterine sahip olduğunu önemle vurgular:

> [B]irçok Sözleşme'de yer alan eğitim hakkı, hayati bir öneme sahiptir.Eğitim hakkı, bir ekonomik hak, bir sosyal hak ve bir kültürel hak gibi çeşitli tasniflere tâbi tutulmuştur. O bunların hepsidir. Aynı zamanda, birçok bakımdan, medeni ve siyasi hakların tam ve etkili bir biçimde sağlanabilmesindeki esasi yeri itibariyle, bir medeni hak ve bir siyasi haktır. Bu itibarla, eğitim hakkı, insan haklarının bütünselliği ve birbirine bağlılığını bünyesinde toplamaktadır.[6]

Komite bu görüşünü, daha sonra kabul ettiği "Eğitim Hakkı" başlıklı Genel Yorumu'nda,[7] bu defa 'güçlendirme' kavramıyla da destekleyen yetkin bir beyanda bulunur: Eğitim hem başlı başına ayrı bir insan hakkı, hem de diğer insan haklarının gerçekleşmesinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Komite'nin, Genel Yorum metnindeki bu açılış cümlesinin hemen ardından altını çizdiği ve eğitim hakkının, yukarda aktarılan özellikleri bağlamında değerlendirilmesi gereken, hakkın uygulanması bakımından da büyük önem taşıyan bir diğer özelliği açıkça ifade edilir: Eğitim, bir 'güçlendirme hakkı'dır (*empowerment right*) (agy).

Ders kitaplarına ilişkin değerlendirme raporları konusuna temas etmeden önce ve ona esas oluşturmak üzere, insan hakları hukukunda eğitim hakkının nasıl bir kapsama sahip olduğunu, bu konuya ilişkin uluslararası standartlar bağlamında ele almak istiyorum. Ama burada, bu projenin konusuyla sınırlı bir biçimde, 'ders kitaplarında insan hakları' çerçevesinden uzaklaşmayacağım. Böyle bir yaklaşımla, eğitim hakkından yararlanılması ve bu hakkın kapsamının irdelenmesi nedeniyle insan hakları kavramıyla kurulacak bağları insan hakları hukuku çerçevesinde değerlendirmeye çalışırken, eğitimin konu ve amacını merkezde tutmaya ve bunu, ders kitapları ve müfredat gibi eğitim araçlarıyla sınırlı bir çerçevede ele almaya çalışacağım. Bu nedenle eğitim hakkının varlığı, erişilebilirliği, kabul edilebilirliği, uyarlanabilirliği[8] gibi genel ve kategorik eğitim hakkı sorunlarının tümüyle özel olarak ilgilenmeyeceğim, fakat yukarda belirttiğim bağlamda, ilgili olduğu ölçüde yer vermeye çalışacağım. Ayrıca, burada söz konusu edilen eğitim insan hakları kavramıyla bağları bakımın-

5- *'Genel Yorum'* (General Comment) *terimi, Birleşmiş Milletler insan haklarını koruma sistemi içinde yer alan başlıca insan hakları antlaşmalarıyla kurulmuş denetim ve izleme organlarının* (treaty bodies), *bu antlaşmalarla hukuken bağlanmış devletlerin, o antlaşma hükümlerine uymayükümlülüğünün ya da ahde vefa* (pacta sund servanda) *ilkesinin kapsamını belirlemek üzere kabul ettikleri, belli antlaşma hükümlerinin kapsam ve uygulanma biçiminin nasıl olması gerektiğini açıklayan işlemlerdir. (T.T.)*

6- *CESCR, "Plans of action for primary education (Art.14)," 10/05/99,* General Comment No. 11, *E/C.12/1999/4, 10 Mayıs 1999, paragraf (2). Bu Genel Yorum'un Türkçe çevirisi için bkz. Uyar (2006: 200).*

7- *CESCR, Implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, "The right to education (Art.13)," 08/12/99,* General Comment No. 13, *E/C.12/1999/10, 8 Aralık 1999, paragraf (1). Burada yararlanılan Türkçe çeviri için bkz. Uyar (2006: 215).*

8- *Bu konuda bkz. CESCR,* General Comment No. 13, *paragraf 6 ve dipnot (73). Yararlanılan Türkçe çeviri için bkz. Uyar (2006: 217-218).*

dan incelense de, bu bağlamda söz konusu olanın doğrudan bir 'insan hakları eğitimi' değerlendirmesi olmadığı da göz önünde tutulmalıdır. Ama öte yandan, özellikle son çeyrek yüzyılda meydana gelen uluslararası hukuk gelişmeleri ışığında, insan hakları eğitimi de eğitim hakkı kapsamında tartışılan bir konu olmaya başlamıştır.[9]

Uluslararası standartlarla belirlenmeye çalışılan normatif çerçevenin ele alınmasına, *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'yle başlayalım. *Beyanname*'nin 26. maddesinin 2. bendi şöyledir:

> Madde 26
>
> 2. Eğitim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlere saygının kuvvetlenmesini istihdaf etmelidir. Eğitim, bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörülük ve dostluğu teşvik etmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın idamesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.[10]

Bu metnin, hazırlık çalışmaları sırasında her sözcüğü üzerinde ayrı ayrı görüşülmüş ve mutabakata varılmış bir metin olduğu özellikle vurgulanır (Arajärvi, 1999). Böyle bir saptama, bu standardın devletler bakımından taşıdığı hukuki değer ve ağırlığı göstermesi bakımından önemlidir.

Yukarda aktarılan 26. madde metninde hedefi vurgulayan bu tanımın ilk cümlesinde bireysel nitelikte bir 'güçlendirme' etkisi sezilir. Fakat ikinci cümlede, eğitim hakkı sayesinde ayrımcılık yasağı, çoğulculuk ve barış kavramlarının yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesini vurgulayan, bireylerin kendi toplumlarında ya da uluslararası düzeyde, bu anlamda bir kamusal ilişkiler düzeninin oluşumundaki arzulanan katkısı vurgulanır. Tabii bu 'güçlendirme' etkisi, eğitim faaliyetinin yerine getirilmesiyle ilgili teknik ve tematik çerçeveyi de (müfredat, yöntem, teknik donanım, vb.) kapsayacaktır. Fakat buna paralel olarak, itibar edilmesi beklenen 'insan hakları ve ana hürriyetler' konusuna ilişkin bilgiyi önemsemeyi ve bunu her düzeydeki eğitim programlarında dikkate almayı da gerektirecektir. Özetle ifade etmek gerekirse, insanın 'bireysel gelişimi'nin sağlanması ve buna saygı gösterilmesi ve insanın diğer insanlarla olan ilişkilerinde uyulması gerekli değerlerin belirlenmesi, bu standardın özünü oluşturur. Bu sonuncusunun, diğerlerinin yanında, büyük ölçüde bir başka insan hakları standardı olan 'ayrımcılık yasağı' ekseninde oluştuğu ve geliştiği de göze çarpar.

9- *"Human Rights Education," (Viyana'da, World Conference on Human Rights tarafından 25 Haziran 2003'te kabul edilen)* Vienna Declaration and Programme of Action, *paragraflar 78-82, http://www2.ohchr.org/english/law/vienna.htm#wp1002480; United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004), http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/decade.htm ve World Programme for Human Rights Education (2005-sürüyor), http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/programme.htm.*

10- *"İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi,"* R.G., *27 Mayıs 1949 – 7217.*

Evrensel Beyanname'nin eğitim hakkına ilişkin bu ilkesel ifadesi, daha sonraki uluslararası insan hakları standartlarında da korunan esasa ilişkin bir başlangıç olmuştur. Ama, daha sonraları farklı açılardan dile getirilen kimlik taleplerinin de etkisiyle, bu standardın kapsamı, hem bireysel hem de kamusal hedefleri bakımından daha da genişletilmiştir.

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin, yukarda aktarılan Genel Yorumu'ndaki eğitim hakkına ilişkin hukuki nitelemesini göz ardı etmek mümkün olmasa da, bu hak *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*'nin 13. maddesinde en kapsamlı biçimde yer alır. *Sözleşme*'de, *Evrensel Beyanname*'de belirlenen bu konuya ilişkin standart daha geliştirilerek korunmuştur. 13. maddenin 1. bendinin bu konuyla ilgili ikinci ve üçüncü cümlelerini aktarıyorum:

> Madde 13
>
> Taraf Devletler, eğitimi , insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar."

Evrensel Beyanname'nin bu konuyla ilgili ilke metni konusunda yukarda yazılanları burada da tekrarlamak mümkündür. Ama birkaç önemli farklılığa temas etmek gerekir. Bunlardan ilki, hakkın 'bireysel gelişim' işleviyle ilgilidir ve bu hak sayesinde 'insan kişiliğinin gelişmesi'ne paralel olarak, ilk defa 'onur duygusu'nun (*sense of dignity*) gelişimine de yer verilir. Diğer iki farklılıktan ilki, bu hak sayesinde 'özgür bir topluma (*a free society*) etkin bir şekilde katılma'nın sağlanmasıdır. Bu niteleme, içinde yaşanılan toplumdaki siyasi ikliminin karakterinin vurgulanması dikkate alınırsa, bir yönüyle eğitim hakkının siyasi veçhesi ya da diğerleri yanında, aynı zamanda bir siyasi hak olma özelliği bakımından da destek oluşturabilir.

Sonuncu farklılık ise, daha önce *Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme*'de[12] (1965) kullanılan bir terimin bu bağlamda tekrarı olarak görülebilir. Bu, 'etnik' sıfatının da hukuki standart metne eklenmesi ve artık ayrımcılık yasağı kapsamında korunan temel değerlerden biri olarak kabul edilmesidir. Böylece, yirminci yüzyılda, İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki insan hakları belgelerinde tercih edilen 'ırksal' sıfatının kullanıl-

11- "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme," R.G., *11 Ağustos 2003 – 25196 (Türkiye tarafından çekince ve beyanlar ileri sürülerek taraf olunmuştur-T.T.).*
12- "Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme," R.G., *16 Haziran 2002 – 24787 (Türkiye tarafından çekince ve beyanlar ileri sürülerek taraf olunmuştur-T.T.).*

masının yanı sıra 'etnik' sıfatının da kullanılması, bağımsızlık hareketlerinin etkisiyle, sömürgecilik sonrasında, özellikle 1960'lı yıllardan itibaren yeni bir uluslararası hukukun ve onun dilinin oluşmaya başlamasıyla ilgili bir değişimin de ifadesidir. Bu tercih, dünya halklarının iri ırk kümelerine ayrılması anlamına gelen 'ırksal' ayrımcılık yasağının ötesinde, bu eksende bir kimlik hakkının ince farklılıklarda varlık bulduğu ve korunmaya layık olduğu anlayışının ifadesi olan ve artık standartlaşmış bir terimdir. Eğitim hakkının kullanılmasında 'ayrımcılık yasağı'nın dikkate alınması, 'ırk ayrımcılığı'nın daha genel ve belki zor yararlanılabilecek bir koruma sağlamasının karşısında 'etnik ayrımcılık' ölçütü, bu anlamda koruma alanının çerçevesinin daha genişletilmesine yardımcı olur.

Böylece *Sözleşme*'nin, 13. maddesinin 1. paragrafında belirlenen çerçevede, *Evrensel Beyanname*'de (m. 26/2) açıklanmış hedefleri daha da geliştirmiş olduğu kabul edilir.

Ders kitapları projesi, eğitim hakkı bağlamında, fakat yüksek öğretim dışındaki eğitim programlarında kullanılan ders kitaplarıyla ilgilidir. Bu nedenle henüz reşit olmamış ve hukuken 'çocuk' kabul edilen kişilerin eğitim hakkı bağlamında bir konuyla ilgilidir. Türkiye'nin de bağlandığı *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme,*[13] ilk maddesinde "onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" hükmünü içerir. *Sözleşme*'ye paralel olarak, Türkiye iç hukukunda da durum aynıdır.[14] Dolayısıyla, burada eğitim hakkı ile ilgili bir inceleme yaparken ve ders kitapları konusunu insan hakları açısından değerlendirirken, bunun 'çocuğun eğitim hakkı' bakımından da çerçevesinin belirlenmesi gerekecektir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. maddesi "eğitim hakkı"nı düzenlemiştir, ama bu proje bakımından asıl irdelenmesi gereken hükmü, "çocuk eğitiminin amaçları"na ilişkin 29. maddenin 1. bendinde düzenlenmiştir. Buna göre:

> Madde 29
>
> 1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler:
>
> a) Çocuğun kişiliğinin, yetenekleri in, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;
>
> b) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Andlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;
>
> c) Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;
>
> d) Çocuğun, etnik, ulusal ve dini gruplar ve yerli halka mensup kişiler de dahil, tüm halklar

13- *"Çocuk Haklarına Dair Sözleşme,"* R.G., *27 Ocak 1995 – 22184 (Türkiye tarafından çekince ileri sürülerek taraf olunmuştur-T.T.).*

14- *Bkz. "Türk Medeni Kanunu" (Kanun no. 4721 – Kabul tarihi: 22 Kasım 2001), m. 11, (*R.G., *8 Aralık 2001 – 24607).*

arasında anlayış, barış, hoşgörü, cinslerin eşitliği ve dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda sorumluluk sahibi bir yaşantıya hazırlanması; "[15]
e) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi,

Sözleşme'nin bu hükmü, bireyin insan haklarının kapsamının ve çevresinin tanımlanması bakımından önemli bir düzenlemedir. Zira, bir hak öznesi olan çocuk birey, hem eğitimi sayesinde kendi gelişiminin sağlanması, hem de ailesi, sosyal ve doğal çevresiyle ilişkileri bakımından, insan hakları referanslarıyla tanımlanmış bir biçimde konumlandırılmaktadır. Bu, çocuğun yukarda andığım ilişkilerini kapsadığı gibi, onun uluslararası düzeyde benimsenen insan hakları ilkelerine saygısının geliştirilmesi biçiminde bir çabayı da gerektirir. Bu sonuncu unsur, yalın 'eğitim hakkı' ile 'insan hakları eğitimi' arasında kuvvetli bağlar kurulmasını sağlayacak bir açıklığa sahiptir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yle kurulması kararlaştırılan bir denetim organı olan Çocuk Hakları Komitesi'nin (*Committee on the Rights of the Child* - CRC) ilk Genel Yorumu, sözleşmenin yukarda aktarılan 29. maddesinin 1. bendi konusunda olmuştu.[16] Bu, dikkate alınması gereken önemli bir tercihtir. Bu Genel Yorum'da, Komite'nin özellikle 'insan hakları eğitimi' konusunda vurguladığı bir konu, bu maddenin genel karakterini ortaya koymak bakımından önem taşıdığı kadar, hak temelli bir eğitim politikasının da ana karakterini ve bileşenlerini ortaya koyar. Komite şu görüşü savunur:

Madde 29 (1), aynı zamanda, 1993 yılında Viyana'da yapılan Dünya İnsan Hakları Konferansı'nda çağrısı yapılan ve çeşitli uluslararası kuruluşlarca uygulanan insan hakları eğitimi programlarının temel taşı olarak da değerlendirilebilir. Gelgelelim, bu tür çalışmalarda çocuk haklarına her zaman gerekli yer ve önem verilmemektedir. İnsan hakları eğitimi, insan haklarını konu alan andlaşmaların içeriği konusunda bilgiler vermelidir. Ancak çocuk insan haklarını, insan hakları standartlarının, evde olsun, okulda olsun, toplulukta olsun uygulamada yaşama geçtiğini görerek de öğrenmelidirler. İnsan hakları eğitimi, kapsamlı ve yaşam boyu devam edecek bir süreç olmalı, insan hakları değerlerinin çocukların gündelik yaşamları ve deneyimlerinde yansıma bulmasıyla başlamalıdır.[17]

Evrensel Beyanname'den başlayarak, uluslararası insan hakları standartlarının 'eğitim hakkı' konusunda ortaya koyduğu ilk konu, her zaman, bir eşitlik anlayışı çerçevesinde herkesin eğitim hakkından yararlanması ilkesi olmuştur.[18] *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin 28. maddesi de bu konuyla ilgili-

15- Sözleşme'nin yukarda aktarılan 29. maddesinin 1. paragrafının (d) bendi resmi çeviriden alınmamış, tarafımdan çevrilmiştir.-T.T.
16- CRC, General Comment No. 1, "Aims of Education: Article 29 (1), CRC/GC/2001/1, 17 April 2001. Metnin türkçe çevirisi için bkz. Akipek (2003: s. 440-443).
17- CRC, General Comment No. 1, paragraf 15.
18- Örneğin bkz. "Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi," m. 26/2; "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme," m. 13/1; "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne Ek Protokol (1 sayılı Protokol)," m. 2 (cümle 1).

dir. Fakat, üzerinde durmakta olduğum 29. maddenin 1. paragrafındaki düzenleme, 'eğitim hakkı' standardının bu erişim hakkıyla sınırlı olmaksızın, onun ötesindeki yapıtaşlarını da dikkate alarak inşa edilmesini hedefleyen bir hükümdür. Hiç kuşkusuz bunlar birbirinden ayrılmaz, birbirini tamamlayıcı unsurlardır. Çocuk Hakları Komitesi, yukarda aktardığım ilk Genel Yorumu'nda, bir insan hakları standardı olarak 'eğitim hakkı'nın bu çağdaş karakterini yorumlarken, bunun, aynı zamanda çocuğun 'güçlendirilmesi' temel hedefiyle olan bağını da irdelemektedir. Komite'nin bu konuyu ele aldığı Genel Yorum'un 2. paragrafının tamamını aktarmak istiyorum:

> Madde 29 (1), 28. maddede tanınan eğitim hakkına yalnızca çocuğun haklarını ve saygınlığını yansıtan nitel bir boyut eklemekle kalmamakta, aynı zamanda eğitimin çocuk merkezli ve güçlendirici olmasında ısrar etmekte, eğitim süreçlerinin buradaki ilkelere dayandırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Her çocuğun hakkı olan eğitim, çocuğa yaşam becerileri kazandıracak, çocuğun kapasitesini bütün insan haklarından yararlanacak biçimde geliştirecek ve insan hakları değerleriyle donanmış bir kültür ortamı yaratacak şekilde tasarlanmış bir eğitimdir. Amaç, çocuğun, becerileri i, öğrenme ve başka işlerle ilgili kapasitesini, saygınlığını, öz saygısını ve güvenini geliştirerek güçlendirmektedir. Bu bağlamda "eğitim" örgün okullaşmanın çok ötesine geçerek, çocukların tek tek ve toplu olarak kişiliklerini, yeteneklerini, yapabilirliklerini ve toplum içinde eksiksiz ve doyurucu bir yaşam sürme becerilerini geliştirecek yaşam deneyimlerini de kapsar.[19]

Böylece, Komite'nin de vurguladığı 'erişim' (*access*) ve 'içerik' (*content*), birlikte çağdaş bir eğitim hakkının bileşenleri haline gelmektedir. *Sözleşme*'nin 28. maddesinin bunlardan ilkini, 29. maddesinin ise ikincisini düzenlediğini yukarda belirtmiştim. Ama bu aşamada 'içerik' konusunun biraz daha açılmasına gerek var. Komite'nin aynı Genel Yorum metninin ilgili 3. paragrafında bu konu şöyle tartışılmıştır:

> Çocuğun eğitim hakkı yalnızca bir erişim (madde 28) konusu değil, aynı zamanda bir içerik meselesidir. İçeriği madde 29 (1)'de kesin biçimde belirtilen bir eğitim, her çocuk için, dengeli, insan haklarına saygılı, küreselleşmenin, yeni teknolojilerin ve benzeri olguların getirdiği temel değişimlere uyum sağlayabilecek bir yaşam sürdürme çabalarında vazgeçilmez bir araçtır. Yaşam boyunca gündeme gelebilecek görevler arasında, yerel ile küresel, bireysel olanla kolektif olan, gelenekselle modern, kısa ve uzun dönemli mülahazalar, rekabet ve fırsat eşitliği, bilginin gelişmesi ile bunu içselleştirme kapasitesi ve manevi olanla maddi olan arasındaki gerilimler de yer alır. Gelgelelim, eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası politikalarda, madde 29 (1)'de yer alan öğelere ya hiç yer verilmemekte ya da bunlardan sadece bir süs olarak söz edilmektedir.[20]

19- CRC, General Comment No. 1, paragraf 2.
20- CRC, General Comment No. 1, paragraf 3.

Sözleşme'nin 29. maddesinin 1. bendinde belirtilen eğitim amaçları, saf, hepsi kendi doğrultusunda geliştirilebilecek, birbirinden bağımsız amaçlar olmayabilir. Hatta uygulanacak eğitim politikaları bakımından, bunların kendi aralarında birinin diğerine tercih edilmesi ya da birinin diğerine karşı bir tutumun gerekçesi olması gibi çelişkili durumlar da söz konusu olabilir. Komite o Genel Yorumu'nda bu gerçeği reddetmez, fakat bunu çok önemli bir sorun ya da engel olarak da görmez. Ve bu tutumunu, *Sözleşme*'nin bu hükmünün eğitim konusuna dengeli bir yaklaşımda bulunma gerekliliğini tanıması ve farklı değerleri diyalogla uzlaştırma ve farklılığa saygı göstermesiyle açıklar.[21]

Sanırım, tam da bu noktada, *Sözleşme*'nin eğitim hakkı konusundaki bu önemli hükmünün Türkiye bakımından taşıdığı öneme değinmek gerekiyor. Zira, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin bu maddesi, Türkiye'nin tümüyle çekince koyduğu üç maddeden biridir.[22] Türkiye'nin bu çekincesi şöyle kaleme alınmıştır:

> Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 17, 29 ve 30 uncu maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama ve uygulama hakkını saklı tutmaktadır.[23]

Uluslararası antlaşmalar hukukunda, bir devletin bir antlaşmayla hukuken bağlanma evresinde ileri süreceği çekincenin doğuracağı sonuç, o devletin, söz konusu antlaşma hükümlerinin hukuki etkisini kendisi bakımından ihraç etmek veya değiştirmektir.[24] Bu durumda, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin incelemekte olduğum 29. maddesinin 1. bendi, Türkiye'nin bu çekincesi ışığında, tamamen Türkiye'nin uyma yükümlülüğü dışında mı tutulmuştur? Çekince metni bağlamında böyle bir iddiada bulunulması mümkün görünmüyor. Ama Türkiye'nin bu madde metnine mevcut haliyle uymak istemediği de açıktır. Yukarda aktarılan bu madde metninin, Türkiye'nin çekincesiyle karşılanan asıl kısmının, maddenin 1. bendinin (c) şıkkında yer alan ve "(ç)ocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi" amacı olduğu düşünülebilir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin onaylanmasına ilişkin iç hukuk sürecinde, önceki yasama döneminde, 7 Şubat 1991 tarihinde Başbakan Yıldırım Akbulut tarafından hazırlanıp TBMM Başkanlığı'na sunulan ama kadük ha-

21- *CRC, General Comment No. 1, paragraf 4.*
22- Sözleşme'*nin, Türkiye tarafından çekince konulan diğer iki maddesi şunlardır: Çocuğun gerek duyduğu bilgilere erişimine ilişkin 17. madde; azınlık ya da yerli halklara mensup çocuklarla ilgili 30. madde.*
23- *Bkz.* R.G., *27 Ocak 1995 – 22184. Çekincenin özgün İngilizce metni şöyle kaleme alınmıştır:* "Reservation made upon signature and confirmed upon ratification: The Republic of Turkey reserves the right to interpret and apply the provisions of articles 17, 29 and 30 of the United Nations Convention on the Rights of the Child according to the letter and the spirit of the Constitution of Republic of Turkey and those of the Treaty of Lausanne of 24 July 1923." *(Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, http://www2.ohchr.org/english/bodies/ratification/11.htm#reservations; erişim: 4 Ekim 2008)*
24- *Bkz. "Viyana Andlaşmalar Hukuku Sözleşmesi," m. 2, bent (1-d). Türkçe çeviri için bkz. Gündüz (1998, 183).*

le gelen ve daha sonraki yasama döneminde, 12 Aralık 1991 tarihinde Başbakan Süleyman Demirel tarafından tekrar TBMM Başkanlığı'na sunulan, *Sözleşme*'nin onaylanmasının uygun bulunduğu hakkında kanun tasarısının Genel Gerekçesi'nde, söz konusu çekince beyanı şöyle açıklanmaktadır:

> Konulan çekinceyle Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 17., 29. ve 30. maddeleri hükümlerinin yorumlanmasında mevzuatımızla çelişen nitelikte sonuçlarla karşılaşılmaması amacıyla, Sözleşmeye bir çekince ile taraf olmamızın uygun olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda söz konusu maddeleri Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Andlaşmasının azınlıklara ilişkin hükümlerinin ruhuna uygun olarak yorumlama hakkı saklı tutulmaktadır.[25]

Türkiye'nin, taraf olmayı tercih ettiği bazı uluslararası insan hakları antlaşmalarının özellikle doğrudan ya da dolaylı olarak azınlık haklarıyla ilgili hükümlerine karşı, Lozan Barış Antlaşması'na (1923) atfen yorumlayıcı beyanlar ya da çekinceler ileri sürerek, o antlaşma hükümlerinin uygulanması yükümlülüğünü bu çerçevede belirlemeye ya da durdurmaya çalıştığı görülüyor.[26] Bunun temel nedeni, Türkiye'nin resmen tanıdığı gayrimüslim azınlıklar dışında, özelikle Müslüman bir topluluğun böyle bir azınlık hakkının muhatabı olduğu yönünde bir mesaj verilmesinden kaçınmadır. Sadece Türkiye'de yaşayan gayrimüslim azınlıklara tanınan bu nitelikteki hakları düzenleyen Lozan Barış Antlaşması'nın,[27] genellikle bu kategori çekincelerin sınırını belirleyen bir norm olarak sunulmasının nedeni de budur. Ama bu sayede, *Sözleşme*'nin çekince konulan hükümlerinin Türkiye'deki bu uygulanma biçimiyle ilgili rahatsızlık önlenmiş ya da giderilmiş olmamaktadır.[28]

Sonuç olarak, Türkiye'nin, söz konusu çekincesiyle "yorum ve uygulama hakkını saklı tut(tuğu)" üç *Sözleşme* hükmünden biri olan 29. maddenin 1. bendindeki amaçlar manzumesine tamamiyle karşı bir hukuki tutumu benimsediği ileri sürülebilir mi? Bu madde hükmünü göz önünde tutarak ve yukarıdaki

25- *"Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun Tasarısı ve Adalet ve DışişleriKomisyonları Raporları (1/264),"* TBMM Tutanak Dergisi, *Cilt 73, Dönem: 19, Yasama Yılı: 1, S. Sayısı: 17, s. 2*

26- *Örneğin* Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*'nin azınlık haklarına ilişkin 27. maddesine karşı da Türkiye tarafından çekince konulmuştur: "Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme'nin 27. maddesini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Andlaşması ve Ek'lerinin ilgili hükümleri ve usullerine göre uygulama hakkını saklı tutar." Bkz.* R.G., *21 Temmuz 2003 – 25175.*

27- *"Lozan Sulh Muahedenamesi,"* Düstur, *Üçüncü Tertip, Cilt 5, 1931, s. 16.*

28- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin onaylanmasına ilişkin TBMM görüşmelerinde, Adalet Komisyonu'nun bu konuya ilişkin raporuna, Komisyon üyesi Hakkari Milletvekili Esat Canan muhalif kalmıştır. Canan, Muhalefet Şerhi'nde, "çekince ileri sürülen Sözleşme maddelerinin yorumunun yapıldığı tarihte dil yasağını getiren 2932 sayılı Yasa yürürlükte olduğu için o zaman mevzuatımızla çeliştiği söylenebilirse de daha sonra söz konusu yasanın ortadan kalkması sonucu dil serbestisinin Türkiye'de tanınması, Türkiye'nin Paris şartına imza koyması ve nihayet yeni hükümet programı ile Kürt gerçeğinin kabul edilmesi neticesinde artık sözleşmenin mevzuatımızla çelişen yanının kalmadığı kanısında" olduğunu belirtmiştir. (Bkz.* TBMM Tutanak Dergisi, *Cilt 73, Dönem: 19, Yasama Yılı: 1, S. Sayısı: 17, s. 3.) Adalet Komisyonu'nun bir diğer üyesi, Batman Milletvekili Abdülkerim Zilan da, 9 Aralık 1994 tarihinde Sözleşme'nin onaylanmasının uygun bulunduğuna dair kanun tasarısının TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmesi öncesinde sunduğu bir önergeyle, söz konusu çekince nedeniyle kanun tasarısına muhalif olduğunu belirtmiştir. (Bkz. TBMM, B: 49, O: 1, 9.12.1994,* TBMM Tutanak Dergisi, *Cilt 73, Dönem 19, s. 440.)*

açıklamalar ışığında, hukuken böyle bir yorumun savunulmasının mümkün olamayacağını ve Türkiye'nin 29. maddeye yönelik çekincesinin asıl hedefinin, bu maddenin 1. bendinin (c) şıkkıyla sınırlı olduğu savunulabilecek bir görüştür. Dolayısıyla bu şıkkın dışındaki şıklarda belirlenen amaçların tamamen yerine getirilmesi konusunda hiçbir hukuki engelin bulunmadığı dikkate alınmak zorundadır. Ama çekince metninin genelleyici ve kapalı ifadesi, bu madde hükmünün Türkiye'deki uygulamada daha daraltıcı bazı yorumlara tâbi tutulması için bir dayanak oluşturmaktan da uzak değildir. Öte yandan, söz konusu (c) şıkkı bağlamında da, gene tamamen bir engel değil, fakat Lozan Barış Antlaşması atfından hareketle, sadece Türkiye'deki gayrimüslim azınlıkların eğitim hakkıyla bağdaşması mümkün birtakım taleplerle sınırlı bir uygulama kabul edilmektedir.[29]

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ve özel olarak, uluslararası eğitim hakkı standardının, *Sözleşme*'nin 29. maddesinin 1. bendinde yer bulan bu çok önemli hukuki araçlarından birinin Türkiye tarafından çekinceyle karşılanmış olması, Çocuk Hakları Komitesi'nin Türkiye'nin ilk dönemsel raporuna yönelik nihai görüşünde de dile getirilmiş ve Komite tarafından, tüm çekincelerini geri çekmesi konusunda Türkiye'ye telkinde bulunulmuştur.[30] O halde, *Sözleşme*'nin 29. maddesine Türkiye'nin koyduğu çekince bağlamında, bu maddede belirtilen 'çocuk eğitiminin yönelik olması gereken amaçlar' bakımından, ders kitaplarının içeriğinin incelenmesi yukardaki analiz ışığında değerlendirilmelidir.

Uluslararası hukukta, bir uluslararası antlaşmanın yorumlanmasına ilişkin genel kurallardan biri, o antlaşmaya taraf olan devletler arasındaki ilişkilerde, uluslararası hukukun uygulanması kabil herhangi bir kuralının da ilgili antlaşma hükmünün yorumlanmasına esas alınacak hukuki çerçeve içinde kabul edilmesidir.[31] Bu kural, bir uluslararası antlaşma hükmünden doğan hukuki yükümlülüğün kapsamının belirlenmesi ve eğer bu bir hakkın tanınması ve uygulanmasıyla ilgiliyse, hak öznesinin hukuki taleplerinin kapsamının aydınlatılması bakımından önemlidir. Nitekim Çocuk Hakları Komitesi de, *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin 29. maddesine ilişkin Genel yorumu'nda, bu madde hükmünün eğitimin çocuğun güçlendirilmesine yönelik nitel değerine temas

29- *Nitekim Türkiye'nin* Çocuk Haklarına Dair Sözleşme *hükümlerinin yerine getirilmesiyle ilgili ilk dönemsel raporunda, "Eğitim ilkeleri ve hedefleri (m. 29)"* (Principles and aims of Education *(art. 29)" başlıklı bir kesime de yer verilmiştir (CRC, Consideration of Reports Submitted by State Parties Under Article 44 of the Convention, Addendum: Turkey, CRC/C/51/Add. 4, 8 August 2000, paragraf 392 ve devamı). Ama Türkiye tarafından bu başlık altında uzun uzadıya verilen bilgiler, yukarda daha önce aktardığım Çocuk Hakları Komitesi'nin bu konuya ilişkin Genel Yorumu'nda asıl önem taşıdığı belirtilen, eğitimin amaçlarının nitel bir değerlendirmesini ortaya koymaktan çok, tamamen Türkiye'deki eğitim hakkından yararlanma (erişim) tablolarını sunmak ve okullaşma durumunu göstermekten ibarettir. Oysa daha önce de belirttiğim gibi, bu kategori bilgiler, Sözleşme'nin 28. maddesi bağlamında değerlendirilecek nitelikte bilgiler sayılabilir, fakat bu durum 29. madde bakımından geçerli değildir.*

30- *"Concluding Observations of the Committee of the Rights of the Child: Turkey," CRC/C/15/Add.152, 9 July 2001, paragraf 11-12.*

31- *Bkz. "Viyana Andlaşmalar Hukuku Sözleşmesi," m. 31 (Genel yorum kuralı), bent 3-c (Gündüz, 1998: 191).*

ederken, hem *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*'nin yukarda daha önce ele aldığım 13. maddesinin 1. bendine, hem de Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi'nin, aynı bağlamdaki 13 sayılı Genel Yorumu'na atıfta bulunmaktadır.[32]

Çocuk Hakları Komitesi, bu açıdan bir yaklaşımla, *Herkes için Eğitim Dünya Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Viyana Deklarasyonu ve Eylem Programı, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi 10 Yılı İçin Eylem Planı* gibi belgeleri dikkate alarak, *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*'nin "eğitim hakkı"na ilişkin 13. maddesinin 1. paragrafındaki hükme bağlılığın sürdüğünü, ama bu yeni gelişmelerde, *Sözleşme*'nin o hükmünde yer verilmeyen "toplumsal cinsiyet eşitliği" ve "çevreye saygı" gibi değerlerin de, aynı hükme uyma yükümlülüğü kapsamında değerlendirilebileceğine temas eder.[33]

Komite'nin bu tespitini toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından değerlendirmeden önce, belirtelim ki yukarda incelenen *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin eğitim hakkı ve eğitimin amaçlarına ilişkin hükümleri, *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*'nin 13. maddesinin 1. paragrafının yorumu ve uygulanması bakımından da, taraf devletlerin bu konudaki hukuki yükümlülüğünün kapsamının belirlenmesinde dikkate alınabilir. Ama bunun için, bu işlemin gerçekleştirileceği devletin bu sözleşmelerin her ikisiyle de hukuken bağlanmış olması gerekir.

Şimdi, Komite'nin yukarda temas ettiğim görüşü çerçevesinde "cinsiyet eşitliği" konusuna dönmek istiyorum. Gerçi Sözleşme'nin 2. maddesinin 2. paragrafında, bu *Sözleşme*'de belirtilen hakların (ki "eğitim hakkı" da bunlar arasındadır) "ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka fikir, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğum ya da başka bir statü bakımından herhangi bir ayrım gözetilmeksizin" uygulanmasının taraf devletlerce taahhüt edildiğinin altı çizilmektedir. Bu hükümden anlaşılacağı gibi, "toplumsal cinsiyet eşitliği" zaten Sözleşme'ye dahil tüm hakların uygulanması bakımından ve elbette "eğitim hakkı" bakımından da gözetilmek durumundadır. Kaldı ki, çağdaş insan hakları hukuku standartlarının uygulanmasında, tematik hak tasniflerine bağlı bir korumanın yanı sıra, haklara iyi niyetle riayet edilmesi yükümlülüğü açısından, "ayrımcılık yasağı" bağlamında bir ihlâlin var olup olmadığını da kapsamına alan bir incelemenin yapılması gerekir.

İnsan hakları standartlarının oluşumunda 1950'lerden 1970'lere varan ilk dönemden sonra, kadın hakları hareketinin uluslararası bir etkiye de sahip olması sayesinde, kadın kimliğinin de özel olarak ve ayrıca insan hakları

32- CRC, General Comment No. 1, paragraf 2, dipnot (1).
33- CESCR, Genel Yorum No. 13, paragraf 5.

bağlamında korunması çabaları 1979 yılında kabul edilen *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi*'nin[34] kabulüyle sonuçlanmıştı. Bu nedenle, hangi insan hakkıyla ilgili bir uygulama ya da yorum yapılırsa yapılsın, o hakkın içinde yer aldığı ilgili sözleşme hükümlerinin bu yönden de değerlendirilmesi gerekirken, kadınlara karşı ayrımcılığın önlenmesine ilişkin bu *Sözleşme*'nin de göz önünde tutulması gerekecektir. "Eğitim hakkı", bu *Sözleşme*'de de, özellikle kadın kimliğinin korunması bağlamında tanınmış bir haktır.

Yukarda belirttiğim gibi, bu konuda da, ders kitapları projesinin konu sınırları içinde kalarak bir değerlendirme yapmak istiyorum. *Sözleşme*'nin 10. maddesinin (c) bendinde, bu konuda şu hükme yer verilmiştir:

> Madde 10- Eğitim hakkı
>
> Taraf Devletler eğitim alanında kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımcılığı tasfiye etmek üzere gerekli her türlü tedbiri ve kadınlarla özellikle erkeklerin eşitliğine dayanan aşağıdaki tedbirleri alır:
>
> c) Erkeklerin ve kadınların kalıplaşmış rolleriyle ilgili kavramların eğitimin her düzeyinden ve biçiminden tasfiye edilmesi için karma eğitim ve bu amaca ulaşılmasına yardımcı olacak diğer eğitim türleri teşvik edilir ve özellikle [ders] kitapları[35] ve [okul][36] programları gözden geçirilir ve bu öğretim [metodlarına][37] göre uyarlanır.

10. maddenin (c) bendinde, özellikle toplumsal cinsiyet anlamında kadın ve erkek rollerinin kalıplaşmış kavramlarının eğitimin her düzeyinden ve biçiminden tasfiyesi bağlamında, "okul kitapları" ve "ders programları"na yer verilmesi önemlidir. Yukarda irdelediğim *Sözleşme* maddeleri, hem *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme* hem de *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi*'yle bağlanıp taraf olmuş devletler bakımından, ayrı ayrı yerine getirilme yükümlülüğü olan hükümlerdir. Ama bu devletler için, ilk *Sözleşme*'nin 13. maddesinin 1. paragrafındaki "eğitim hakkı"nın hedeflerine ilişkin hükmün uygulanmasında, dolayısıyla bir taraf devletin bu bağlamdaki yükümlülüğünün kapsamının tespitinde, bu konuya ilişkin hukuki yorum ve uygulamalarda, ikinci *Sözleşme*'nin 10. maddesinin (c) bendi hükmünün de dikkate alınması gerekir. Anılan her iki sözleşmeye de taraf olan Türkiye'nin hukuki konumu da budur. Böylece, ders kitapları projesiyle varılan değerlendirme sonuçları bu açıdan da incelenmelidir.

34- *"Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi,"* R.G., *14 Ekim 1985–18898. (Türkiye tarafından çekinceler ileri sürülerek taraf olunmuş, daha sonra* Türk Medeni Kanunu'*ndaki değişikliğe bağlı olarak bunların bazıları geri çekilmiştir-T.T.)*

35- Sözleşme'*nin Türkçe resmi çevirisinde "okul kitapları" şeklinde çevrilmiştir. Sözleşme'deki özgün terim: "* books"-*T.T.*

36- Sözleşme'*nin Türkçe resmi çevirisinde "ders programları" şeklinde çevrilmiştir. Sözleşme'deki özgün terim:* "school programmes"-*T.T.*

37- Sözleşme'*nin Türkçe resmi çevirisinde, "metodlarına" değil "metoduna" şeklinde çevrilmiştir-T.T.*

Türkiye'nin bu *Sözleşme* hükümlerini ne ölçüde yerine getirdiğine dair sonuncu dönemsel raporu 2003 yılında Birleşmiş Milletler'e sunulmuştur. Bu raporda, incelemekte olduğum *Sözleşme*'nin 7. maddesinin uygulanmasıyla ilgili olarak verilen bilgiler arasında, eğitim müfredatı ve öğretim malzemesinde cinsel önyargılar ve cinsel rol kalıplarının sürdüğü belirtilerek, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki çalışma yöntemlerinin ve işlemlerinin reorganizasyonu çerçevesinde, toplumsal cinsiyet eşitliğinin de öncelikler arasında tanımlandığı açıklanmaktadır.[38]

Aynı raporda, ders kitaplarını gözden geçirmeye yetkili komisyonların, bu görevi yerine getirirken *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi*'nin ilkeleri ve İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Milli Komitesi'nin oluşturduğu ölçütleri göz önünde bulundurduğuna dikkat çekilmektedir. Raporda yer verilen bu ölçütler şunlardır:

> Ders kitaplarında eşit sayıda erkek ve kadın karakterlerin gözlenmesi; erkek ve kadın karakterlerin karşılıklı saygı ve eşit muamele içinde sunulması; toplumsal cinsiyet bakımından eşitliğin evde ve işte işbölümü şeklinde sunulması; kadınların kamusal alanda karar verme ve yönetim konumlarında geleneksel olmayan roller üstlendiklerinin sunulması; ve ana-babanın rolleri ve sorumluluklarını yansıtan toplumsal cinsiyet eşitliği.[39]

Yukarda "toplumsal cinsiyet eşitliği" bağlamında temas ettiğim "ayrımcılık yasağı" konusu, eğitim hakkıyla birlikte değerlendirilebilecek başka bir uluslararası insan hakları düzenlemesinde de yer alır. Bu, *Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme*'dir.[40] Bu Sözleşme'nin 7. maddesini aktarmak istiyorum:

> Madde 7
>
> Taraf Devletler, özellikle öğretim, eğitim, kültür ve enformasyon alanlarında, ırk ayrımcılığına götüren önyargılara karşı mücadele etmek ve uluslar ve etnik veya ırksal gruplar arasında anlayışı, hoşgörü ve dostluğu ilerletmek, aynı şekilde Birleşmiş Milletler Şartı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Birleşmiş Milletler Bildirgesi ve bu Sözleşme'nin amaçları ve ilkelerini geliştirmek için ivedi ve etkin tedbirler almayı taahhüt ederler.

38- CEDAW, "Consideration of reports submitted by States parties under article 18 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, Combined fourth and fifth periodic reports of States parties: Turkey," CEDAW/C/TUR/4-5, 8 August 2003, s. 26.

39-Aynı rapor, s. 27.

40-"Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşme," R.G., *16 Haziran 2002 – 24787 (Türkiye tarafından, çekince ve beyanlar ileri sürülerek taraf olunmuştur-T.T.). 'Ayrımcılık yasağı'nı, eğitim hakkı bağlamında değerlendirmekte atıfta bulunulacak diğer bir hukuki dayanak, UNESCO tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen* Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'*dir (bkz. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598e.pdf - erişim: 27 Ekim 2008). Ama Türkiye taraf olmadığı için bu Sözleşme'ye burada özel olarak yer verilmedi. Bu Sözleşme'ye ilişkin taraf olma durumu için bkz. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27481&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, (erişim: 27 Ekim 2008).*

Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması Komitesi (*Committee on the Elimination of the Racial Discrimination* - CERD) bir Genel Tavsiye'sinde, bu maddenin son cümlesinde zikredilen "ivedi ve etkin tedbirler alma" taahhüdü konusunda daha hızlı bilgi edinilmesi gereğine işaret etmiştir. Komite, taraf devletleri bu *Sözleşme*'den doğan yükümlülüklerini yerine getirme durumunu gösterir dönemsel raporlarla ya da bunların sunulmasını dahi beklemeksizin hazırlayacakları özel raporlarla, bu maddede öngörülen taahhütlerini yerine getirmek üzere, özellikle öğretim, eğitim, kültür ve enformasyon alanlarında kabul ettikleri tedbirlere ilişkin yeterli bilgi sunmaya davet etmiştir.[41]

Türkiye, bu *Sözleşme* yükümlülükleri çerçevesinde sunması gereken üç ayrı dönemsel raporu birleştirerek birlikte sunmuştur. Bu raporun, *Sözleşme*'nin 7. maddesi bağlamında özellikle ders kitapları projesini yakından ilgilendirebilecek "öğretim ve eğitim" alanlarında kabul edilen tedbirler kapsamında, kamu görevlilerine yönelik insan hakları eğitimi programlarının ayrıntılı bir dökümü verilmiştir.[42] Aynı başlık altında, 2005 yılında gözden geçirilen ilköğretim müfredatında sosyal bilimler derslerinde insan hakları ve ayrımcılığın önlenmesi konularına yer verilmesi; lise öğretiminde seçimlik "Demokrasi ve İnsan Hakları" dersinin müfredata eklenmesi; ayrımcılık algısına yol açtığı düşünülen "çingene" (*gypsy*) sözcüğünün Türkçe sözlükten çıkarılması ve ayrıca, Tarih Vakfı'nın yürüttüğü "Ders Kitaplarında İnsan Hakları" projesi de 7. madde bağlamında alınan tedbirler arasında gösterilmiştir.

Raporun, gene 7. madde bağlamında, ders kitapları ve eğitim malzemelerine ilişkin paragrafında, evrensel ölçütlere uyma yükümlülüğünün altı çizilmektedir: Yurttaşlık, demokrasi, insan hakları ve toplumsal cinsiyet eşitliği. Ve eklenmektedir: "Ders kitapları herhangi bir ayrımcı ifadeyi ortadan kaldırmak üzere düzenli olarak gözden geçirilmektedir."[43]

Çocuk Hakları Komitesi de, yukarda temas ettiğim ilk Genel Yorumu'nda, özellikle *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'nin 29. maddesinin 1. bendinde belirlenen eğitimin nitel amaçları unsurunun, bu hükümde yer verilen değerlerin kavrandığı ve önemsendiği ölçüde, ırkçılığa, ırk ayrımcılığına, yabancı düşmanlığına ve bunlarla bağlantılı hoşgörüsüzlüğe karşı mücadelede güvenilir ve kalıcı bir panzehir oluşturacağı görüşündedir.[44]

'Ayrımcılık yasağı' ve eğitim hakkı bağlantısı, Avrupa insan hakları sistemi açısından da değerlendirilebilir. *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne Ek Protokol*'ün (1 sayılı ek protokol) 2. maddesi 'eğitim hakkı' ile ilgilidir. Bu mad-

41- CERD, General Recommendation No. 05: Reporting by State parties (Art. 7): 14/04/77, A/32/18, paragraf 2.
42- CERD, "Reports Submitted by State Parties Under Article 9 of the Convention, Addendum: Turkey," CERD/C/TUR/3, 13 February 2008, paragraflar 216-230.
43- Aynı rapor, paragraf 230.
44- CRC, General Comment No. 1, paragraf 11.

de, özellikle herkesin eğitim hakkından eşit olarak yararlanması ya da genel olarak 'erişim' konusu ve ebeveynin çocuklarının eğitim ve öğretimi üzerindeki hakkını düzenlemiştir. Fakat Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin bu maddeyle ilgili bir davada verdiği karar,[45] demokratik bir toplumda derslerin içeriği ve verilme tarzına ilişkin anlayışın nasıl olması gerektiği konusuna ışık tutar. Dolayısıyla 'erişim'in ötesinde, ama ondan da ayrı düşünülmesi mümkün olmayan, eğitim hakkının 'içeriği' ile ilgili bu Mahkeme görüşü, konuya ilişkin Avrupa standardının kapsamını belirlemesi bakımından önem taşır.

Mahkeme anılan kararında, Ek Protokol'ün 2. maddesindeki eğitim hakkını yorumlarken, daha eski tarihli bir kararındaki görüşünü burada tekrar vurgulayarak, Sözleşme hükümlerinin bir bütün halinde yorumlanması gerektiği[46] ve eğitim hakkının, aynı zamanda çocuğun ve ebeveyninin, diğerleri yanında, "haber ve fikir alma ve verme özgürlüğü" (*Sözleşme*, Madde 10) ile birlikte okunması/değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım, eğitim hakkının içeriği bağlamında değer taşıyacak eğitim araçları arasında, derslerin ve dolayısıyla müfredatın ve ders kitaplarının, kapsam ve içerdikleri bilgiler bakımından, 'demokratik bir toplum'da olması gerektiği nitelikte bir bilgi, fikir, haber alma ve verme özgürlüğüyle bağdaşıp bağdaşmadığı açısından da değerlendirilmesini gerektirir.

Mahkeme'nin, anılan kararda yer alan ve bu bağlamda bir cevap da sayılabilecek görüşü şöyle açıklanmıştır:

> Devlet, üstlendiği eğitim ve öğretim alanındaki işlevlerini yerine getirirken, müfredatta yer alan haber ve bilgiyi objektif, eleştirel ve çoğulcu bir tarzda nakletmeye dikkat etmek zorundadır. Devlet bir endoktrinasyon amacı gütmekten menedilmiştir... Bu aşılmaması gereken bir sınırdır.[47]

Her ne kadar Türkiye, *Sözleşme'ye Ek Protokol*'ün bu hükmünü, *Tevhidi Tedrisat Kanunu*'nun hükümlerine halel gelmeksizin onayladığı şeklinde bir çekince ileri sürmüşse de,[48] Türkiye'nin çekincesi, yukarda aktardığım çerçevede, Mahkeme'nin bu maddenin ilgili hükmünün yorumuna ilişkin genel hukuki görüşünün etkisini ortadan kaldırmaz. Zira bu kararda vurgulanan husus, *Ek Protokol*'ün 2. maddesinin ikinci cümlesindeki hükmün maddi düzenlemesiyle ("ebeveynin eğitim ve öğretimi kendi dini ve felsefi akidelerine göre temin etme hakkı") ilgili değil, eğitim ve öğretimin ya da müfredata dahil bilgilerin veriliş

45- Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, *Judgment, 7 December 1976.*
46- *Aynı karar, s. 22, paragraf 52. Mahkemenin bu kararında atıfta bulunduğu, daha eski tarihli kararı için bkz.* Case "Relating to Certain Aspects of the Laws on the Use of Languages in Education in Belgium" v. Belgium (Merits), *23 July 1968, s. 27, paragraf 1.*
47- Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, *s. 22, paragraf 53.*
48- *Bkz. "Turkey: Reservation made at the time of deposit of the instrument of ratification, on 18 May 1954," http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ListeDeclarations.asp?NT=009&CM=8&DF=10/22/2008&CL=ENG &VL=1 (erişim: 22 Ekim 2008).*

tarzıyla ilgilidir. Türkiye'nin aktardığım çekincesi, bu bağlamda bir hukuki etkiye sahip değildir. Bu nedenle, Mahkeme'nin eğitim hakkına ilişkin söz konusu yorumu, özellikle belli bir ırk, soy veya kültürün üstünlüğü tezlerinin müfredatta yer aldığı örnekler karşısında, Sözleşme düzenini kabul etmiş bir devlet olan Türkiye uygulaması bakımından da aydınlatıcı, yön gösterici bir niteliğe sahip kabul edilmelidir.

Ayrımcılık yasağı ve eğitim hakkı bağlamındaki bu analizi, Avrupa insan hakları sisteminin bir diğer standart oluşturma ve izleme birimi olan Irkçılık ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu'nun (*European Commission against Racism and Intolerance* - ECRI), her ülke için yaptığı gibi, Türkiye hakkında da hazırladığı son raporun (ECRI, 2005) ilgili kısımlarını aktararak bitirmek istiyorum. Bu çerçevede de, eğitim hakkına 'erişim' değil, ders kitapları gibi bir eğitim aracının da dahil olduğu, eğitimin 'içeriği' konusuna öncelik vereceğim.

Raporun aktarmak istediğim paragrafları, "Eğitim ve Bilinçlendirme Çabaları" başlığı altında yer almaktadır ve ECRI raporlarının sistematiği gereğince, ilkin hakkında rapor hazırlanan ülkedeki ilgili duruma dair bazı saptamalara yer verilmekte ve daha sonra aynı konuda 'Tavsiyeler'de bulunulmaktadır. Raporun aktarmak istediğim bu paragrafları şöyledir:

Eğitim ve Bilinçlendirme Çabaları

34. ECRI ikinci raporunda, Türk yetkilileri ırkçılık, ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük sorunlarının uygun bir biçimde ele alınmalarını sağlayacak biçimde ders programlarını gözden geçirmeye teşvik etmiştir. Özellikle de bu alanda yetişmiş uzman öğretmenlerin bulunmasının önemini vurgulamıştır. Ders programlarının, önyargıları, klişeleri ve aşırı milliyetçiliği körükleyen her türlü unsurdan ayıklanmasını sağlayacak biçimde gözden geçirilmesini talep etmiştir.

35. Türk yetkilileri, insan haklarının öğretilmesine yönelik ders programları oluşturdukları ve tüm eğitim kademelerinde halen mevcut olan programları güçlendirdikleri konusunda ECRI'ye bilgi vermişlerdir. Bu programlar, aynı zamanda demokrasinin de öğrenilmesi sağlayan yurttaşlık eğitimi kapsamında yer almaktadır. ECRI, okul kitaplarında ve resmi sınav konularında kimi azınlıktaki gruplar ve özellikle de Ermeniler hakkında olumsuz düşünceleri kışkırtıcı nitelikte fikirlerin yer alabiliyor olmasından endişe duymaktadır. Yetkililer, insan haklarına aykırı tüm yabancı düşmanı atıfları ya da kimi azınlıktaki gruplar hakkında olumsuz düşünceleri kışkırtıcı nitelikteki fikirleri ayıklamayı hedefleyen bir yaklaşımla, ders kitaplarını gözden geçirmekte oldukları konusunda ECRI'ye bilgi vermişlerdir. ECRI, bu girişime paralel olarak, ders kitaplarında mevcut olan tüm olumsuz önyargıları ve klişeleri saptamayı hedefleyen bir sivil toplum grubunun mevcudiyetini de kayda geçirmiştir.

36. Devlet memurlarının bilinçlendirilmeleri konusunda ECRI, güvenlik güçleri personeli, İnsan Hakları Kurullarında yer alanlar, hakim ve savcılar, vs. için öngörülen insan hakları eğitimleri in sayısının yetkililer tarafından artırıldığını memnuniyetle kaydeder. Bu eğitimler

esas olarak AİHS ve bu sözleşmenin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi tarafından yorumlanışı üzerinde durmaktadır.

Tavsiyeler:

37. ECRI, karşılıklı saygı ve ırkçılıkla ırk ayrımcılığı sorunlarının okul ders programlarında ve insan hakları alanındaki öğretmenlerin eğitimi çerçevesinde uygun bir şekilde ele alınmasını sağlamaya Türk yetkilileri teşvik eder.

38. ECRI, Türk yetkililere ders kitaplarının niteliğinin denetlenmesini sağlamayı tavsiye eder. Bu kitaplar, herhangi bir azınlıktaki gruba yönelik olarak en ufak bir aşağılayıcı ya da hakaret niteliğinde atıf içermemelidir. Türk yetkilileri, özellikle de Ermeniler ve Romlar/Çingeneler konusunda ders kitaplarında yer alan atıflara dikkatle eğilmelidir. ECRI, Türk yetkilileri, öğrencilerin çok kültürlü bir toplumda yaşamanın olumlu yönleri konusunda bilinçlendirmek amacıyla ders programlarını ve ders kitaplarını, özellikle de tarih kitaplarını gözden geçirmeye teşvik eder. Yetkililerin bu çalışmayı sivil toplumla işbirliği içinde yürütmeleri, örneğin insan hakları alanında çalışan STÖ'lerin ve bağımsız uzmanların da yer alacakları bir karma komisyon oluşturmaları tercih edilmelidir.

39. ECRI, Türk yetkililere devlet memurlarının insan hakları konusunda eğitilmelerine yönelik çabalarını sürdürmeyi ve güçlendirmeyi tavsiye eder. ECRI, Türk yetkilileri insanlık onuru, eşitlik ilkesi ve ayrımcılığın, özellikle ırk ayrımcılığının yasaklanması konularına ağırlık vermeye teşvik eder. Irkçılık ve hoşgörüsüzlük sorunu, keza kültürel çoğulculuğun kabulü ve özendirilmesi meseleleri de ele alınmalıdır. (ECRI, 2005)

Sonuç

İnsan hakları hukuku bağlamında devlet ve toplum bakımından söz konusu olabilecek bir sorumluluğun temel bileşenleri, hakkın tanınması, korunması ve tam olarak yerine getirilmesine ilişkin şartları sağlayarak hayata geçirilmesi sorumluluğunu üstlenmek şeklinde açıklanabilir.

Eğitim hakkının, yukarda ayrıntılı olarak ele almaya çalıştığım insan hakları hukuku bağlamında, uluslararası standartlara uygun bir biçimde kullanılması ve uygulanması için varlığı ve etkisi sorgulanması gereken unsurlar, mutlaka hakkın öznesi olan kişinin maddi ve manevi bakımdan gelişimiyle ilgili olmak zorundadır.

Bugün, İkinci Dünya Savaşı sonrasında kurulan insan hakları sistemi içinde, tüm insan hakları hukuku için söz konusu olduğu gibi, eğitim hakkı ve onun tüm bileşenleri için de geçerli olması gereken bir değer, eğitimin genel olarak insanlar arasında ayrımcılığa karşı, fakat bu konuda tüm farklılıkların bilincinde ve onlar konusunda tam eşitlik anlayışına saygılı bir görüşü güçlendirici ve teşvik edici olmasının önemidir.

Bu bağlamda önem taşıyabileceği gibi, sadece onunla sınırlı kalması da söz konusu olmayan bir başka değer, eğitim sayesinde insan hak ve özgür-

lüklerine saygının güçlendirilmesidir. İnsan hakları hukukuna göre, tüm hak ve özgürlüklerin bütünselliği ilkesi, her hak ve özgürlük bakımından korunması ve uygulanması gereken bir ölçüttür. Bu, elbette eğitim hakkı için de geçerlidir. Böylece, sadece eğitim faaliyetinin yerine getirildiği mekânla, bunu yerine getiren kişiler ve bu faaliyette kullanılan araçlarla sınırlı olmaksızın tasarlanmış bir eğitim politikasıyla, insan hak ve özgürlüklerine saygının güçlendirilmesi hedeflenmelidir.

Bireysel ve kamusal öncelikli değerlerin bir bileşimi olarak nitelenebilecek, eğitimin sağlaması gereken bir diğer gelişme şöyle ifade edilebilir: Özgür bir toplumda etkin bir bireysel katılım sorumluluğunu üstlenmeye hazırlık.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin, yukarda daha geniş aktardığım görüşünü tekrar etmek gerekirse,

> [y]aşam boyunca gündeme gelebilecek görevler arasında, yerel ile küresel, bireysel olanla kolektif olan, gelenekselle modern, kısa ve uzun dönemli mülahazalar, rekabet ve fırsat eşitliği, bilginin gelişmesi ile bunu içselleştirme kapasitesi ve manevi olanla maddi olan arasındaki gerilimler de yer alır.[49]

Bu genel sorumluluk konularının tümünün bir uyum içinde olması elbette düşünülemez. Ama eğitim tartışmalarında asıl önem taşıyan konu da, hem bu karmaşık ilişki biçimlerinin farkında olunması hem de bunlarla ilgili etkin bir biçimde sorumluluk üstlenilmesinde göz önünde tutulması gerekecek değerlerin bilincinde olunmasıdır.

Türkiye'de, "Ders Kitaplarında İnsan Hakları" projesi çerçevesinde, ilgili oldukları alanlar bakımından tasnif edilerek incelenen ders kitaplarına ilişkin tarama raporlarında ortaya konulan sonuçlar, insan hakları anlayışına uygun bir eğitim faaliyetinde var olması gereken temel değerler konusunda ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir.

Bu proje kapsamında incelenen ilk ve orta öğretim ders kitaplarının, projenin ilk evresindeki Danışma Kurulu'nun çalışması sonucunda belirlenen ve daha sonra geliştirilen *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* (bkz. Ek 1) ışığında yapılan değerlendirmelerin genel sonuçlarını gösterir tablolar dikkate alındığında şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır:

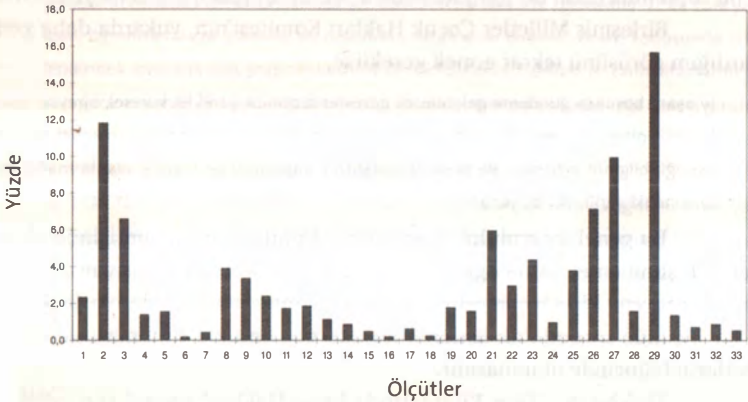
İlköğretim kitaplarının incelenmesiyle ilk beş sırada yer aldığı saptanan dikkate şayan uyumsuzlukları/sorunları gösterir ölçütler, sırasıyla şöyledir: (1) Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar; (2) Ayrımcılık; (3) Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir otoritenin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması; (4) Normatif önermelerin bilgi önermesi (Pozitif Önermeler) olarak

49- CRC, General Comment No. 1, paragraf 3.

sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması; (5) Barış hakkının ihlâli ve şiddet kullanımının doğallaştırılması, özendirilmesi.

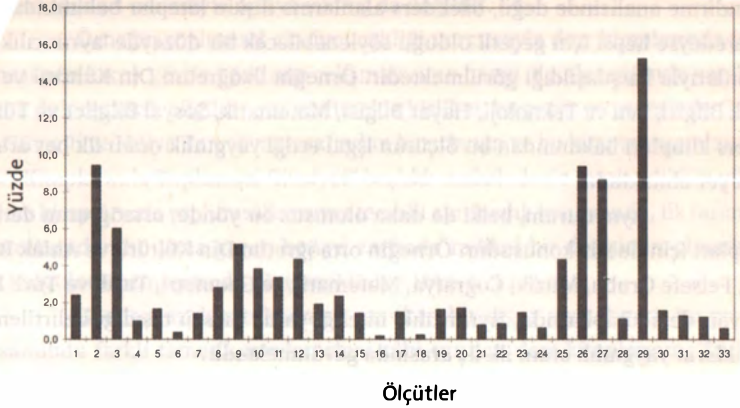
Aşağıda Tablo 1, bu incelemede ortaya çıkan genel sonuçları göstermektedir.

Tablo 1 İlköğretim Genel (2007)



Ortaöğretim kitaplarının incelenmesiyle ortaya çıkan genel uyumsuzluk/sorunlar tablosu bakımından ortaya konulacak ölçütlerse, sırasıyla şöyledir: (1) Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar; (2) Ayrımcılık; (3) Normatif önermelerin bilgi önermesi (Pozitif Önermeler) olarak sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması; (4) Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir otoritenin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması; (5) Barış hakkının ihlâli ve şiddet kullanımının doğallaştırılması, özendirilmesi. Yandaki Tablo 2 bu incelemede ortaya çıkan genel sonuçları göstermektedir.

Tablo 2 Ortaöğretim Genel (2007)



Gerek ilk gerek orta öğretim ders kitapları bakımından kayda değer en yaygın sorunlar ders kitaplarının hazırlanmasıyla ilgili ölçütlerle ilgilidir. Söz konusu ölçütler, yukarda eğitim hakkının temel bileşenlerinin irdelendiği kısımlarda da belirtildiği gibi, elbette doğrudan doğruya eğitim hakkı bağlamında sakıncaları olabilecek bazı durumlarla ilgilidir. Ama 'ayrımcılık yasağı'na aykırılık durumunun, yani 'Ayrımcılık' ölçütü ihlâllerine ilişkin örneklerin ders kitaplarındaki yaygınlığı her iki kategori ders kitapları bakımından da ikinci sırada yer almış görünmektedir. Dolayısıyla, diğer ölçütler tüm ders kitaplarıyla ilgili olarak, yukarda belirttiğim nitelikte sorunlara yol açma potansiyeline sahip olmakla birlikte, 'ayrımcılık yasağı'na aykırılık anlamına gelen Ayrımcılık ölçütü bakımından ciddi uyumsuzluk hallerinin varlığı, hiç küçümsemeksizin dikkatle değerlendirilmesi gereken ciddi bir duruma işaret eder.

İnsan hakları hukuku çerçevesinde yapılan incelemede, ders kitaplarının eğitim hakkı bakımından taşıdığı önem değerlendirilirken, 'ayrımcılık yasağı'nın *Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi*'nden günümüze kadar, gerek 'erişim' gerek 'içerik' bağlamında, tartışılması mümkün olmayan, mutlak bir insan hakkı niteliğiyle, eğitim hakkının hayati önemde bir bileşeni olarak korunduğunu belirttim. Kaldı ki, 'ayrımcılık yasağı' İkinci Dünya Savaşı sonrasında kurulması hedeflenen dünya düzeninin ve onun yapısal ve moral unsurlarından birini oluşturan insan haklarının korunması sisteminin de başlangıcını oluşturan nitelikte bir hak konusudur. Bu nedenle, Birleşmiş Milletler Şartı metninde, başka bir hak konusu zikredilmezken, doğrudan ya da dolaylı olarak bu hakka temas edildiği görülür.

Taranan ders kitaplarının içeriği bakımından, sadece genel değerlendirme analizinde değil, özel ders alanlarına ilişkin kitaplar bakımından da, neredeyse hepsi için geçerli olduğu söylenebilecek bir düzeyde 'ayrımcılık' sorunlarıyla karşılaşıldığı görülmektedir. Örneğin ilköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitapları bakımından bu ölçütün işgal ettiği yaygınlık oranı ilk beş arasında yer almaktadır.

Aynı durum, belki de daha olumsuz bir yönde, ortaöğretim ders kitapları için de söz konusudur. Örneğin ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Felsefe Grubu, Müzik, Coğrafya, Matematik ve Geometri, Tarih ve Türk Edebiyatı ders kitaplarında, 'ayrımcılık' niteliği ya da mesajı taşıdığı belirtilen örneklerin yaygınlık oranı ilk üç arasında görünmektedir.

Yukarda aktardığım, ilk ve orta öğretim ders kitapları bakımından ilk beş arasında yer aldığı bildirilen, bu projede dikkate alınan bazı niteliksel çözümleme ölçütleri ışığında kaydedilen durumlar da, eğitim faaliyetlerinin insan hakları hukuku bağlamında sahip olması gereken niteliklerle bağdaşmamaktadır.

Tarih, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde, sırasıyla Mutlu Öztürk, Dilara Kahyaoğlu ve İştar Gözaydın'ın kategorik olarak ortaya koyduğu tespitler ile ders kitapları bakımından daha yatay kesen bir etkiye sahip Milliyetçilik ve Militarizm incelemeleri açısından, sırasıyla Tanıl Bora ve Ayşe Gül Altınay'ın tespitleri, çok açık bir biçimde, Türkiye'nin uluslararası insan hakları hukukundan doğan yükümlülükler karşısında, ilkesel zeminde bir bağlılık sorunu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kategorik tespitler, eğitim hakkı veya bağlantılı diğer hak ve özgürlük alanlarının öznesi olan kişiler açısından, bireysel bakımdan 'hak ihlâlleri' sorgulamasını gerektirecek ağırlıkta durumların varlığını da tartışmaya sunacak düzeydedir.

Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nden itibaren, eğitim sayesinde çocuğun kendi bireysel gelişiminin yanı sıra kendisininkinden farklı kültür ve uygarlıklara saygısının geliştirilmesi, farklı etnik, ulusal ve dini gruplar ve yerli halka mensup kişiler arasında barış, hoşgörü, toplumsal cinsiyet eşitliği ve dostluk ruhuyla ilişki içinde bulunma sorumluluğuna sahip olması gibi temel bir eğitim hakkı standardı, yukarda andığım dersler bakımından, Türkiye eğitim sisteminde ve onun temel araçlarından birini oluşturan ders kitaplarında varlık bulamamıştır.

Kayda değer diğer bir husus, Türkiye'nin, uluslararası insan hakları antlaşmalarına taraf olması nedeniyle üstlendiği ve dönemsel olarak bu antlaşmalarla kurulan denetim organlarına ilettiği bireysel raporlarda açıklanan ve ilgili antlaşmalara uyma derecesini gösterir konuların dahi, genellikle gerçekler-

le büyük bir bağlantı arzetmekten uzak olmasıdır. Bu asimetri sadece bazı yorum farklılıkları nedeniyle ortaya çıkmış da değildir.

Örneğin toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusuyla ders kitaplarında yapılması gerekecek gözden geçirme çalışmalarının hangi ölçütler ışığında yapılacağına dair ayrıntılı bilgilere yer verilmekle birlikte, bu proje çerçevesinde Gülsün Güvenli ve Hülya Tanrıöver tarafından hazırlanan ve bu kitapta yayımlanan "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet" başlıklı makalede de tespit edildiği gibi, "[d]ers kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık konusunda, ilk tarama çalışmamızdan bu yana geçen beş yıl zarfında radikal bir değişimin olmadığı tüm bulgularımızın ışığında görülmektedir" (bkz. s. 113).

Gözden uzak tutulmaması gereken bir diğer nesnel veri, bu proje kapsamında farklı tematik incelemelere tâbi tutulan ders kitaplarının, Türkiye'nin burada söz konusu edilen uluslararası insan hakları standartları bakımından yükümlülük altında olduğunu ilân ettiği bir dönem içinde hazırlanmış ve 'ders kitabı' olarak okutulmalarında bir yetersizlik ya da sakınca bulunmayıp Milli Eğitim Bakanlığı'nca okullara ve öğrencilere tavsiye edilmiş olmalarıdır. İncelenen ders kitaplarının neredeyse tümü, 2005 yılı ve sonrasında hazırlanmış kitaplardır. Bu veri de, hukuki bir analizle, Türkiye'nin bu bağlamda dikkate alınabilecek, insan haklarına saygılı bir devlet olma yükümlülüğü bakımından ayrıca değerlendirilmeyi gerektirecek önemdedir.

Ders kitapları bakımından söz konusu olan bu tablo, hem eğitim hakkı açısından hem de eğitim hakkının diğer tüm hak kategorileriyle yakın bir bağ içinde tanımlanmasının sonucu olarak, bu bağlamda dikkate alınabilecek uluslararası standartlara uygunluk konusunda Türkiye'de önemli bir zafiyet bulunduğu anlamına gelir.

Bu durum, elbette eğitim faaliyetlerinin kendi iç değerlendirme ve gelişme ölçütleri ve iyileştirme çabaları bakımından bir incelemeyi gerektirir. Ama bu makale çerçevesinde konuyu insan hakları hukukunun uluslararası standartları ışığında incelemek söz konusu olduğuna göre, sorun bu açıdan da değerlendirilmelidir. Bu yönde bir değerlendirmede, öncelikle vurgulanması gereken husus, uluslararası hukuk bağlamında uyulması zorunlu, zira bir uluslararası antlaşmayla bağlanmış olmaktan kaynaklanan hukuki yükümlülüklerle ilgilidir. Bu, bir devletin usulüne göre bağlandığı bir antlaşmanın hükümlerine iyi niyetle uyma ya da ahde vefa (*pacta sund servanda*) yükümlülüğüdür.

İnsan haklarının korunmasına ilişkin bir rejim oluşturmayı hedefleyen uluslararası antlaşmalarda, genellikle taraf devletlerin o antlaşmalara uyup uymadığının denetlenmesine ilişkin ihtiyari ya da re'sen incelemeyi öngören koruma mekanizmaları getirilmiştir. Böylece, bir devletin (burada Türkiye) bun-

lar nezdinde sergilediği o antlaşmaya uyma derecesi, sadece o devletin uluslararası ilişkileri bakımından kendini hissettirecek bir sorun olarak görülemez. Bu sorunun, o devletin kendi iç düzeni bakımından, bu konuda sahip olmaları gereken hakların ilgili antlaşmada öngörülen standartlar düzeyinde yerine getirilmemesinden ötürü mağduriyeti söz konusu olanlar ya da sadece böyle bir olguya dikkat çekmek isteyen çevrelerin de ilgisi içinde olması doğaldır.

Konu, Türkiyc bakımından gene hukuki bir bağlamda fakat bu defa Türkiye iç hukuku bakımından incelenebilecek bir tartışmanın da kapısını açmaya elverişli görünmektedir. Türkiye Anayasası'nın 90. maddesinin son paragrafında 2004 yılında yapılan bir değişikliğe göre, "[u]sulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır." Çok ayrıntıya girmeksizin, bu hükmün önemi konusunda şu söylenebilir: Bu, insan haklarıyla ilgili (temel hak ve özgürlüklere ilişkin) uluslararası antlaşmalar bağlamında fakat genel yaklaşımı itibariyle uluslararası insan hukuku lehine bir değişikliktir ve asıl bu anlayışı vurgulayan yanıyla dikkate şayandır. Zira uluslararası insan hakları hukukunun temel uygulama araçlarının Türkiye hukuk düzenindeki yeri ve işlevi bu sayede daha güçlendirilmiş olmaktadır.

Yukarda, eğitim hakkı bağlamında incelediğim insan hakları 'sözleşmeleri' de, Anayasa'daki bu hükmün düzenlemesine uygun bir anlayışla uygulanmak durumundadır. Diğer bir deyişle, uluslararası insan hakları hukukundan doğan yükümlülükler saklı kalmak kaydıyla, Türkiye iç hukukunun üst normu sayılan Anayasa'dan hareketle de, ilk ve orta öğretimdeki ders kitaplarının, genel insan hakları standartlarıyla olduğu kadar, eğitim hakkının uluslararası esaslarıyla bağdaşmazlığı da açıklıkla sorgulanmayı ve Türkiye'nin yükümlülüklerine paralel olarak, konuya ilişkin uluslararası kurallarla uyumlu bir niteliğe kavuşturulmayı gerektirmektedir.

Bu incelemenin sonucunda kısaca, Türkiye'deki ilk ve orta öğretim ders kitaplarında insan haklarına uluslararası standartlar düzeyinde saygı gösterilmesiyle ilgili vurgulanması gerekenler, UNESCO-UNICEF'te (2007: 10-11), "hak temelli yaklaşım"ın ilkeleri belirtilerek sunulan çerçeve kapsamında, önemli sorunlar olduğuna işaret etmektedir. Aşağıda sadece bu ilkelerin adlarını anmak ve bu sayede, tekrar üzerinde düşünmemizin önemini hatırlatmakla yetiniyorum:

Hakların evrenselliği ve vazgeçilmezliği;

Hakların bütünselliği;

Eşitlik ve ayrımcılık yasağı;

İçinde haklardan yararlanmayı sağlayacak bir gelişme sürecine katılım ve dahil olma;
Güçlendirme;
Hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğüne saygı.

KAYNAKÇA

AKAL, C. B. (1997). *Modern Düşüncenin Doğuşu: İspanyol Altın Çağı*, 2. Bas., Dost Yayınları.

AKİPEK, Ş. (der. ve çev.) (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme – Uygulama Kitabı*, UNICEF.

ARAJÄRVI, P. (1999). "Article 26," G. Alfredsson ve A. Eide (der.), *The Universal Declaration of Human Rights; A Common Standard of Achievement*, Martinus Nijhoff Publishers, 551-574.

COOKE, H. (2002). "Empowerment," G. Blakeley ve V. Bryson (der.), *Contemporary Political Concepts –A Critical Introduction* içinde, Pluto Press, 162-178.

ECRI (2005). *Üçüncü Türkiye raporu (Kabul edilme tarihi 25 Haziran 2004)*, Strasbourg, 15 Şubat 2005.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books.

GEMALMAZ, M. S. (2003). "Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verileri Değerlendirilmesi," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 23-64.

GÜNDÜZ, A. (1998). *Milletlerarası Hukuk: Temel Belgeler – Örnek Kararlar*, 3. Bas., Beta.

MEINTJES, G. (1997), "Human Rights Education as Empowerment: Reflections on Pedagogy," G. J. Andreopoulos ve R. P. Claude (der.), *Human Rights Education for the Twenty-First Century* içinde, University of Pennsylvania Press, 64-79.

NOWAK, M. (2003). *Introduction to the International Human Rights Regime*, Martinus Nijhoff Publishers,

UNESCO – UNICEF (2007). *A Human Rights Based Approach to Education*, UNESCO.

UYAR, L. (der. ve çev.) (2006). *Birleşmiş Milletler'de İnsan Hakları Yorumları – İnsan Hakları Komitesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi*, 1981-2006, İnsan Hakları Hukuku Çalışmaları: 5, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uluslararası Sözleşmeler:

"Çocuk Haklarına Dair Sözleşme," *R.G.*, 27 Ocak 1995 – 22184.

"Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme"
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598e.pdf (erişim: 27 Ekim 2008).
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27481&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, (erişim: 27 Ekim 2008).

"Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme," *R.G.*, 11 Ağustos 2003 – 25196

"Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme," *R.G.*, 16 Haziran 2002 – 24787.

"İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi," *R.G.*, 27 Mayıs 1949 – 7217.

"Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi," *R.G.*, 14 Ekim 1985–18898)

YENİ DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

Kenan Çayır[1]

2003 yılında tamamlanan ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi'nde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarıyla ilgili bir değerlendirme yazısı bulunmaktaydı (Gök, 2003). İlköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında 1998 yılından itibaren okutulan bu dersler, sorunlu yapılarına karşın insan haklarıyla ilgili birçok konuyu barındırmaktaydı.[2] Ama yeni ders kitaplarının hazırlanması sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı bu derslerin kaldırılmasına ve insan hakları temalarının diğer derslerin içinde sunulmasına karar verdi. Bu yazı yeni ders kitaplarını insan hakları eğitimiyle ilişkili temalar açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

İnsan hakları eğitimi (İHE) en genel anlamda insan haklarıyla ilgili (tarihçe, sözleşmeler, koruma mekanizmaları gibi) temel bilgilerin, farklılıkları kabul etme, ayrımcılıkları ve kalıpyargıları tespit edebilme, haklar ve sorumluluklar doğrultusunda eyleme geçebilme gibi becerilerin ve davranışların edinilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Keskin sınırlar çizilmediğinde, İHE'nin barış eğitimi, demokrasi eğitimi, demokratik yurttaşlık eğitimi gibi alanlarla önemli bir kesişim kümesinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ders kitaplarında birey, yurttaş, ulusal kültür gibi kavramların sunuluş biçimi de İHE açısından önemlidir. Böyle geniş çerçeveden bakıldığında, bu alanda bağımsız bir dersin olması önemli bir adım olmakla birlikte,[3] İHE'nin sadece bir dersle sınırlandırılmaması, tüm müfredatın temel hak ve özgürlükler perspektifi göz önünde bulundurularak şekillendirilmesi gerekir.

1- İstanbul Bilgi Üniversitesi.

2- Bu derslerden özellikle 8. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi programının yapısı sorunluydu. En önemli sorun, insan hakları temaları ile, militarist bir dille şekillenmiş bir vatandaşlık anlayışının yan yana bulunmasıydı. Bu programın ve ders kitaplarının eleştirisi için bkz. Çayır (2008).

3-İnsan hakları temalarının müfredatta ne şekilde yer alacağı tartışma konusudur. Birçok ülkede bu alanda bağımsız bir ders yoktur; insan hakları temaları farklı derslerin içinde aktarılmaktadır. Ama yapılan çalışmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkatini doğrudan bu konuya çekeceği için, insan hakları alanında bağımsız bir dersin olmasının ve bunun yanında tüm müfredatın gene insan hakları perspektifinden şekillendirilmesinin en avantajlı yol olduğunu göstermektedir. Bu açıdan eski müfredattaki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi derslerinin kaldırılması bir eksikliktir. İnsan hakları temalarının müfredatta ne şekilde yer alabileceğine dair daha geniş bir tartışma için bkz. Cayır (2003).

Yeni ders kitaplarına bakıldığında doğrudan insan hakları ile ilgili temaların ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde yer bulduğu, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji derslerinde de insan haklarından söz edildiği görülmektedir. Teknik bir dille söylenirse, yeni programlarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi bir ara disipline dönüştürülmüş ve ana öğrenim alanlarındaki kazanımlar ile ara disiplinlerin kazanımlarının aynı anda elde edilmesi hedeflenmiştir.[4] İnsan hakları temalarının ders kitaplarında ne şekilde sunulduğu bu yazıda irdelenecektir. Ama öncelikle, tarama raporlarına yansıdığı kadarıyla yeni ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşımını, dilini ve görselliğini ele almak gerekir. Zira bir ders kitabının hem şekil hem de içerik açısından değerlendirilmesi doğrudan eğitim hakkıyla ilgilidir.

Eğitim Hakkı Açısından Yeni Ders Kitapları

Yeni kitaplardaki en önemli yenilik, ders kitabının yanında hemen her ders için bir öğretmen kılavuz kitabının, bir de öğrenci çalışma kitabının hazırlanmış olmasıdır. Bu durum, birçok taramacımızın da belirttiği gibi, eğitimin niteliğinin artırılması açısından olumlu bir adımdır. Kılavuz kitaplarında öğretmenlerden yapılandırmacı bir yaklaşım benimsemeleri, bilgileri dayatmaktan çok, öğrencileri düşünmeye ve soru sormaya özendirmeleri istenmektedir. Kılavuzlar hedefledikleri birçok beceri ve değeri gerçekleştirmek açısından henüz yetersiz olsa da, 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarını inceleyen E. Baysal'ın belirttiği gibi, "en azından ezbere dayalı bir yaklaşım dışında başka yaklaşımların da olabileceğinin anlatılması ileriye dönük olumlu bir adım olarak yorumlanabilir." Öğrenci çalışma kitapları ise, henüz bütün ders kitapları için söz konusu olmasa da, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yorumda bulunma becerilerini geliştirebilecek bazı etkinlikler içermektedir. Örneğin taramacılarımızdan A. Turan'ın belirttiği gibi, 4. sınıf Sosyal Bilgiler çalışma kitabı (Tekerek vd., 2006), "sınıf içinde yapılanların günlük hayatta karşılıklarını bulması için öğrenciyi teşvik eden" bir yaklaşım sunmakta ve C. Abi'nin 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitabı (Karagöz vd., 2007) için yazdığı gibi, "öğrenci düşünmeye ve kendi pozisyonunu bulmaya cesaretlendirilmektedir." Ayrıca, Polat vd. (2007a) gibi kitaplarda, eski kitaplarda pek rastlanmayan düzeyde, metinlerin ya da alıntıların referansları verilmekte, dolayısıyla fikri mülkiyet hakkına riayet edilmektedir.

Yeni ders kitaplarının olumlu olarak değerlendirilebilecek bir özelliği de eski kitaplardaki didaktik ve buyurgan dilin çoğunlukla terk edilmiş

4- Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi'nin Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerindeki ara disiplin kazanımlarının toplu bir şekilde sunumu için bkz. Tezgel (2008).

olmasıdır. Konuların öğrencilerin ya da ünitede sözü edilen kişinin ağzından anlatılması, öğrencileri kitaplara yaklaştıracak bir özelliktir. Ama, didaktik olmamak adına konuyu karakterlerin diyaloglarıyla sunmaya çalışan bazı kitaplarda hayli sorunlu örneklere rastlamak da mümkündür. Örneğin, bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (Genç vd., 2006a), "Türkiye Cumhuriyeti'nin Etkin ve Sosyal Vatandaşıyım" alt başlığını, yazarlar birkaç öğrencinin diyaloguyla sunarlar. Altıncı sınıfa giden Zeynep önce kendini tanıtır. Zeynep, "Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğimiz bilgileri, günlük hayatımızda ne kadar kullanacağımızdan emin değilim. Bunu anlamak için arkadaşlarım Ece ve Okan'a önceden hazırladığım birkaç soruyu sormaya karar verdim" der. Buna göre Ece yedinci sınıfa gitmekte ve Sosyal Bilgiler dersini çok sevmektedir, Okan ise ilköğretimden sonra okulu bırakmıştır. Zeynep arkadaşlarına bir fotoğraf gösterir ve "Çevremizi kirleten bu fabrika hakkında ne düşünüyorsunuz?" diye sorar. Cevaplar şöyle gelir:

> **OKAN:** Çevremizi kirletmesi çok önemli değil. Atıklar yüzünden birkaç balık ölmüş, bitki örtüsüne biraz zarar gelmişse ne olmuş yani! Önemli olan, insanların buradan para kazanmasıdır.
>
> **ECE:** İnsanların para kazanması çok güzel. Ama ülkemizin ortak değeri olan doğal çevreye, havaya, suya ve canlılara zarar vermeye kimsenin hakkı yok. Bunun bahanesi olmaz.

Zeynep bu kez vergisini vermek istemeyen bir adamı anlatır ve "Sizce haklı mı?" diye sorar. İzleyen diyaloglar kesintisiz bir şekilde şöyle gelişir:

> **OKAN:** Evet, adam bence de haklı. Adam gece gündüz çalışmış, parasını kazanmış. Şimdi niye vergi versin?
>
> **ECE:** Hiç olur mu, tabii haksız. Eğer devlet olmasaydı, o fabrikanın elektriğini suyunu kim sağlayacaktı?... Fabrikasını kim koruyacak, can güvenliğini kim sağlayacaktı?
>
> **ZEYNEP:** Ülkemizde erkekler, 20 yaşına geldiğinde askere gidiyor. Yasalara göre bayanlar askere alınmıyor. Ama Kurtuluş Savaşı'nda bu vatanı birlikte kurtardık. Askerlik bu yüzden çok kutsal bir vatan borcu. Bence bayanlar da askere gitmeli.
>
> **OKAN:** Bence bayanların askerlik yapmasına gerek yok. Zaten bayanlar erkekler kadar kuvvetli olmadığı için askerlik yapamazlar
>
> **ECE:** Buna katılmak mümkün değil. Çünkü Kurtuluş Savaşı'nda kadın erkek hep birlikte mücadele ederek bu vatanı kurtardı. Ülkemizin savunma için daima hazırlıklı olması gerekiyor. Bunun için de askerlik eğitimini bayanların da mutlaka alması gerekir. Ancak bu eğitim sayesinde ülkemizin savunulmasında her zaman görev yapabilir hale gelebiliriz.
>
> **ZEYNEP:** Sosyal Bilgiler dersini çok seven arkadaşım Ece'nin ne kadar etkili ve akıllı cevaplar veren bir insan olduğunu görmüş olduk. Eğer Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, o da Okan gibi cevaplar verebilirdi. (Genç vd., 2006a: 26-27)

Bu uzun alıntı, eski müfredattaki didaktik dilin ve sorunlu vatandaşlık kurgusunun, görünürde didaktik olmayan biçimde de olsa nasıl

sürdürülebileceğinin iyi bir örneğidir. Etkin vatandaş olma gene vergi vermek ve ("bayan"ları da kapsayacak şekilde) askerlik yapmak (ve öğretmen kılavuz kitabında aktarılması istendiği gibi oy vermek) ile tanımlanmaktadır. Bunlara ek olarak yazarlar 6. sınıf düzeyine uygun olmayan bir dil kullanmakta, konuyu siyah-beyaz, karikatürleştirilmiş tiplerle anlatmakta, kadın yerine "bayan" kelimesini kullanmakta, okulu bırakmış (ya da bırakmak zorunda kalmış) gençlere "cahil" etiketini yapıştırmakta, ülkeyi sürekli bir tehdit altında tanımlamakta, üstelik öğretmeni, gündemde olmayan "bayanların askerlik yapması" gibi bir konuyla baş başa bırakmaktadır. Nitekim öğretmen kılavuz kitabında "bayanların askerlik yapması" konusunda öğretmenin ne tür bir tavır alması gerektiğine dair bir uyarı yoktur. Bu durumda herhalde öğretmenin, ders kitabında açıkça belirtildiği gibi, "ülkemizin savunulması için bayanların da askerlik yapmasını" belletmesi beklenmektedir.

Yeni ders kitaplarının bazılarının önemli bir sorunu da kavram seçimi, anlatım ve ifadelendirme açısından bir tutarlılığın sağlanamamış olmasıdır. Örneğin 5. sınıf Sosyal Bilgiler (Karagöz vd., 2007) ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler (Polat vd., 2007a) ders kitaplarında bazen "bilim adamı", bazen de "bilim insanı" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı kitaplarda çok başarılı bir şekilde kaleme alınmış bir paragraftan birkaç sayfa sonra hayli kötü yazılmış başka bir paragrafa rastlamak mümkündür. Örneğin bir öğretmen kılavuz kitabında hayli anlaşılır biçimde anlatılan konuların yanında, aşağıdaki gibi, adil olma değerinin anlatıldığı çok sorunlu bir paragraf da yer almaktadır:

> Adalet herkesi gücü ölçüsünde sorumlu tutmaktır. Bu noktada adalet ve eşitlik arasında fark vardır. Adil insanlar olaylar karşısında tarafsız davranırlar. Alışverişlerinde dürüst davranırlar.
>
> Toplumda adalet mekanizmasının çökmesi halkın birbirlerine, kurumlara olan güvenini sarsar. Devletlerin devamlılığı özellikle yöneticilerin halklarına adil ve eşit davranmalarıyla mümkündür.
>
> Adil insanlar kendi çıkarları ı ikinci plana atarlar başkalarına haksızlık yapmazlar. (Polat vd., 2007c: 22)

Tam olarak aktardığım bu paragrafta, cümleler arasında hiçbir tutarlılık ve mantık silsilesi yoktur. Aynı kitapta hem bu tür sorunlu hem de iyi anlatımların yer alması, yeni ders kitaplarını yayıma hazırlama sürecinde bir eksiklik olduğunu düşündürmektedir.

Taramacılarımız tarafından öğrencilerin nitelikli eğitim alma hakkının ihlali olarak raporlanan çok önemli bir nokta da bazı yeni ders kitaplarındaki yazım yanlışları, noktalama eksiklikleri ve olgusal hatalardır. Bu noktada bir taramacımız, incelediği 3. sınıf Hayat Bilgisi (Atlıhan vd., 2007) ders kitabıyla ilgili birçok yazım ve noktalama hatası bildirmiştir. Örneğin, sorunlu

kelimeleri koyu bir şekilde belirterek söylersem, öğrencilere etnografya müzesini anlatırken, "Orada gördüğümüz bir kabın adı ibrikmiş. **Hemen** olduğunu merak edince altındaki yazıyı okuyup ne olduğunu öğrendik" (s. 155) cümlesinde "Ne" yerine "Hemen" sözcüğü kullanılmış; s. 33'te "okula kahvaltı etmeden geldiğinizde **kendizi** nasıl hissediyorsunuz?" denmiş; s. 72'de "Yarım saat içinde biter. **Kardeşlerinde** oyun oynuyorlar" derken "de"nin ayrı yazılması gereğine dikkat edilmemiş; s. 30'da "**etkinliklede**" kelimesinde r harfi, s. 65'te "**açıklaynız**" kelimesinde ı harfi düşmüştür. Bu kitapta başka yazım hatalarının yanında birçok noktalama yanlışı da bulunmaktadır. Başka bir öğrenci çalışma kitabında bir etkinlikte öğrenciye, "Metnin resimlerine bakınız. Neler **gördüklerini** yazınız" (Erol vd., 2007c: 40) denilmiştir. Bir 5. sınıf Trafik Güvenliği ders kitabında da (Hatipoğlu, 2007), "Aynı zamanda taşıt, vaktinde ayrılamadığı için **trafikte** aksıyor" (s. 37) denilirken "de/da" ayrımında hata yapılmış, "Bundan dolayı da otobüs durağından **vaktinden** ayrılacaktı" (s. 37) denilmiştir. Bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (Genç vd., 2006a: 98) II. Abdülhamit dönemi **1876-1809** olarak verilmiştir. Bir 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabında (Polat vd., 2007c), 20. sayfanın sonunda cümle yarım kalmakta, bir sonraki sayfada devam etmemektedir. Bu hatalara ek olarak, yeni ders kitaplarında kullanılan bazı görsel malzemelerin de eğitim hakkını ihlal eder ölçüde kalitesiz olduğu raporlanmıştır. İlk Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi'nde pek raporlanmayan bu tür yazım ve noktalama hatalarının yeni ders kitaplarında bu kadar yaygın olması, bu kitapların kısa sürede, hızla yazıldığını ve iyi bir denetim ve redaksiyon sürecinden geçmediğini göstermektedir. Oysa nitelikli bir eğitim için, temel malzeme olan ders kitabının her açıdan nitelikli olması gerekir.

İnsan Haklarının Araçsallaştırılması: "Makbul Vatandaş"ın Temel Hakları

Yazının girişinde de belirtildiği gibi Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersleri yeni eğitim programlarında kaldırılmış, bu konu bir ara disipline dönüştürülmüştür. Bu durum 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabında şöyle açıklanmaktadır:

> İnsan hakları ve vatandaşlık dersi pek çok ülkede olduğu gibi ilköğretim 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmış, derslerin kazanımları ile insan hakları ve vatandaşlık programının kazanımları ilişkilendirilmiş, insan hakları ve vatandaşlık programına duyarlı bir ilköğretim programı hazırlanmıştır." (Polat vd., 2007c: 13)

Bu çerçevede ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde doğrudan insan haklarıyla ilgili konuların anlatılabileceği üniteler vardır. Örneğin 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının ilk ünitesi "Haklarımı

Öğreniyorum" başlıklıdır; 6. sınıf Sosyal Bilgiler programının "Demokrasinin Serüveni" başlıklı altıncı ünitesi insan hakları ve demokrasinin tarihçesinin anlatılması için bir çerçeve sağlamaktadır. Bazı ünitelerde de öğretmenler, kılavuzlarda işledikleri konuyu Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kazanımlarıyla ilişkilendirmeleri doğrultusunda uyarılmaktadır. Örneğin 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin "İletişim ve İnsan İlişkileri" ünitesindeki "özgürlükler üzerine panel yapıyoruz" alt başlığında öğretmenlere, "ifade özgürlüğümüz olmasa neler yaşardık?" türü hazırlık sorularıyla başlayabilecekleri söylenmekte ve konuyu işlerken özel hayatın gizliliği gibi haklarla ilişkilendirmeleri istenmektedir.

Yeni programlar, yapılandırmacı eğitim anlayışı temelinde bazı kavram, değer ve becerilerin aktarılmasını hedeflemekte, konuların anlatımında eski programa oranla yazarlara daha fazla özgürlük tanımaktadır. Bu çerçevede insan hakları temalarının anlatılması açısından başarılı örneklere ve yenilikçi yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Örneğin, MEB'in hazırlattığı 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabının (Genç vd., 2006b) sonunda öğretmenlere, insan haklarının tarihsel gelişimini ya da bazı temel hakları işlerken sınıf içinde kullanabilecekleri etkinlikler önerilmiştir. Bu tür öneriler, insan hakları konularının daha aktif bir şekilde işlenebilmesi ve dolayısıyla öğrencilerin insan hakları eğitimiyle ilişkili becerileri kazanabilmeleri için olumlu adımlardır. Benzer şekilde, bir 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında *Çocuk Hakları Sözleşmesi*'nin maddelerinin çocukların ağzından, "Ben çocuğum. Benimle ilgili bütün yasalarda önce benim yararım düşünülmelidir," (Karagöz vd., 2007: 32-33) türü anlatımlar haklar konusunu çocuğun diline ve dünyasına yaklaştırır niteliktedir. Bir öğrenci çalışma kitabında "özel hayatın dokunulmazlığını ve konut dokunulmazlığını koruyan hukuksal düzenlemeler olmasaydı, sizce neler olurdu?" (Polat vd., 2007b: 29) türü sorularla öğrencileri haklar üzerinde düşünmeye ve yazmaya yönlendirmek de olumlu adımlara örnek olarak verilebilir.

Olumlu adımlara karşılık, yeni ders kitaplarındaki en önemli sorunlardan biri hakların evrenselliğinin yeteri kadar vurgulanmamış olmasıdır. *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'nin tarihçesinden ve bazı maddelerinden 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin "Demokrasinin Serüveni" ünitesinde söz edilmektedir. Ama temel hak ve özgürlüklerden söz edilen birçok konuda bu hakların en temel vatandaşlık hakkı olduğu vurgulanmakta ve anayasaya göndermede bulunulmaktadır. Örneğin kapıdan alınan bir malı geri verebilmek için dilekçe yazmanın anlatıldığı bir kitapta, "Dilekçe ve bilgi edinme hakkı en doğal vatandaşlık haklarındandır" (Kolukısa vd., 2006a: 23) denilmiştir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında da (Polat vd., 2007a) çalışma hakkı, eğitim hakkı, yerleşme ve seyahat özgürlüğü gibi bir dizi hak ve özgürlük yeri geldiğinde, hep kutucuklar halinde, 1982 Anayasası maddelerine referansla aktarılmaktadır.

Temel hakları vatandaşlık haklarına ve anayasaya referansla anlatmanın, vatandaşlık eğitimi çerçevesinden bakıldığında gerekli olduğu düşünülebilir. Ne var ki bir devletin üyesi olarak vatandaşı temel alan vatandaşlık eğitimi ile insan türünün bir üyesi olarak insanı temel alan insan hakları eğitimi arasında fark vardır (Tibbitts, 1996). Türkiye'de hâkim olan, haklardan ziyade sorumlulukları vurgulayan, organik toplumcu, güçlü-devlet geleneğine dayalı, cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı (Keyman ve İçduygu, 2005) dikkate alındığında, vatandaşlık eğitimi ile insan hakları eğitimi arasında bir gerilim olduğu açıktır. Nitekim bu durum yeni ders kitaplarına, bağlamı belirtilmeksizin, "haklarda sınırlamalar yapılabilir" şeklindeki bir anlayışla yansımaktadır. Örneğin bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabının "Temel Haklarımız" konusunun amacı öğretmen kılavuzunda şöyle verilmiştir: "Öğrencilere, insanların temel hak ve özgürlüklere sahip olduğunu bu hakların kullanımında yönetim tarafından gerekli görüldüğü takdirde sınırlamalar olabileceğini öğretmek amaçlanmaktadır." (Genç vd., 2006b: 241)[5] Bağlam ve ayrıntı belirtmeksizin hakların sınırlandırılması konusunun bu kadar vurgulanması, sadece insan olduğumuz için koşulsuz sahip olduğumuz insan hakları anlayışı ile bir devletin üyesi olarak sahip olunan vatandaşlık hakları arasındaki sınırı ikincisinin lehine bulanıklaştırmaktadır.[6] Kitaplarda haklar işlenirken sadece anayasaya gönderme yapılması da anayasal haklar ile temel insan hakları arasında köprü kurulabilmesini engellemektedir. Sonuçta insan hakları belirli bir vatandaşlık anlayışı çerçevesinde tanımlanmakta ve sınırlanmaktadır. Bu durumun yeni ders kitaplarında örneklerine rastlamak mümkündür. Örneğin bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Temel Haklarımız" konusu Barbaros isimli bir çocuğun yaşadığı olay aracılığıyla ve çocuğun ağzından şöyle anlatılmıştır:

> Aşağıdaki okuyacağınız olay geçtiğimiz yıl Ankara Kızılay Meydanı'nda yaşanmıştır. Bu olaydan etkilenen Barbaros'un anlattıklarını dinleyelim.
>
> Bugün benim doğum günüm. Babam bana 'Doğum gününde ne alayım?' diye sorunca kısa bir süre çok mu pahalı olur diye düşündüm. Ama sonra söyledim. 'Spor ayakkabısı alır mısın?' dedim.

5- Bir diğer 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında da "demokrasi insanların temel haklarını güvence altına alsa da bu hak ve özgürlükler sınırsız değildir" denilmektedir (Kolukısa vd., 2006: 153). İlk Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi'nde bir lise Demokrasi ve İnsan Hakları kitabında rastlanan ve Atatürk'e atfedilen "devletin görevinin bireysel özgürlükleri kısıtlamak" olduğu sözü, bir İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında şu şekilde durmaktadır: "Anlaşılıyor ki, ferdi özgürlük kayıtsız şartsız olmaz; ötekinin hak ve özgürlüğü ve milletin menfaati ferdi özgürlüğü kısıtlar. Ferdi özgürlüğü kısıtlamak, devletin de normal ödevidir. Çünkü devlet, ferdi özgürlüğü sağlayan bir teşkilat olmakla beraber, aynı zamanda bütün özel faaliyetleri genel ve milli maksatlar için birleştirmekle yükümlüdür." (Aydın vd., 2007: 221) Bu cümleler çok benzer bir biçimde bir lise İnsan İlişkileri dersi kitabının okuma parçasında da yer almaktadır (Varol, 2004: 13).

6- Eski 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarının başarılı örneklerinden birinde bazı haklarda sınırlamalar olamayacağı, devlet görevlilerinin hakları ihlal edemeyeceği açık bir şekilde belirtilmekteydi. Örneğin, "Yaşam hakkı olağanüstü hal, sıkıyönetim ve savaş halinde bile ortadan kaldırılamaz... Kişi dokunulmazlığı bireyi devlet görevlilerinden ve başka kişilerden gelen tehdit ve saldırılara karşı korur... Devlet görevlilerinin kişilere işkence yapması, devletin varlık nedenini ortadan kaldırır. Çünkü devlet, kişilerin hak ve özgürlüklerini korumak için kurulmuştur." (Uygun, 2001: 107-9)

Babam 'Hadi hazırlan, hemen gidip alalım' deyince, beş dakika içinde hazırlandım. Yarım saat sonra TBMM'nin önünden geçerek, Bakanlıklara girdik. Durağa gelince otobüsten indik. Babam son yıllarda Ankara'nın çok geliştiğini, güzelleştiğini ve kalabalıklaştığını anlatıyordu. Ben de beğendiğim ayakkabıya rastlarım diye vitrinlere bakarak yürüyordum. Ama ortalıkta anlamadığım bir durum vardı. Önlerinde kalkanları olan onlarca polis, cadde kenarlarına dizilmişti. Cadde, trafiğe kapatılmıştı. Ellerinde pankartları olan, yüksek sesle bir şeyler söyleyen kalabalık bir grubun karşıdan geldiğini gördüm. Babam, 'Oğlum dönelim artık, ortalık karışabilir. Keşke önceden gösteri olduğundan haberimiz olsaydı gelmezdik' dedi. Ben de 'Onlar yürüyüp giderler, demokratik haklarını kullanıyorlar' dedim. Babam 'Herkes hakkını kullanmakta serbesttir. Ama kamunun canına ve malına zarar vermeden bunu yapmalılar' dedi. Birkaç saniye sonra kalabalık, kaldırımlara doğru yayılmaya başladı. Bunlardan bazıları kaldırım taşlarını sökmeye çalışıyordu. Bazılarıysa, nereden buldularsa, ellerindeki uzun değnekleri sağa-sola rastgele savuruyorlardı. Biz de korkuyla o sırada önünden geçtiğimiz bir alışveriş merkezine daldık. Başka insanlar da saklanacak yer arıyorlardı.

Babamla birlikte girdiğimiz yerde bir saat boyunca bekledik. Dışarıdaki bağırış, gürültü, patırtı ve şangırtıdan deprem oluyor sandım. Sesler kesilince dışarı çıktık. Kaldırım taşları sökülmüş, mağaza vitrinlerinin camları kırılmış, birçok arabanın hurdaya dönmüş olduğunu gördüm. Polisler, kadınlı-erkekli on beş yirmi kişiyi polis araçlarına götürüyorlardı.

Babam, 'Haydi oğlum, eve dönelim. Bu şartlarda alışveriş yapılmaz' deyince otobüse bindik. Ayakkabının alınmamasına çok üzülmüştüm. Ama yetişkin insanların ortalığı savaş alanına çevirmelerine daha çok üzüldüm. (Genç vd., 2006a: 156).

Temel bir hak olan gösteri ve yürüyüş hakkının böyle olumsuz bir örnek üzerinden aktarılması başlı başına bir sorundur. Çünkü insan hakları eğitimi temelde insanları demokrasi ve insan hakları değerleri doğrultusunda güçlendirmeyi hedefler (Meintjes, 1997). Bunun için öğrencilerin belirli bir hakkı kullanma yönünde cesaretlendirilmeleri ve bu doğrultudaki becerilerle donatılmaları gerekir. Dolayısıyla bu hakkın kullanımıyla ilgili olarak öncelikle tarihteki ve günümüzdeki olumlu örneklerden söz edilmesi gerekir. Önemli siyaset felsefecilerinden Charles Taylor'un vurguladığı gibi, demokrasiyi "halkın kendi kendisini yönetmesi" diye tanımlamak, monarşiyi "bir kralın yönetimidir" diye tanımlamaktan çok daha zordur. Çünkü farklı insanların ve grupların demokratik bir çerçevede yaşayabilmeleri ve katılımda bulunmaları için öncelikle insanların siyasal ve toplumsal yaşamda etkin olabileceklerine inanmaları, demokrasiyi "hayal edebilmeleri" gerekir (Taylor, 2007). Başka bir ifadeyle, demokrasilerin yaşayabilmesi için vatandaşların haklarını kullanabilmeleri, hakları için mücadele edebilmeleri ve demokratik çerçevede bir dönüşüm yaratabileceklerine inanmaları önemlidir. Bu açıdan ele alındığında

ders kitabındaki bu sunum şekli, öğrencilerin gösteri hakkıyla ilgili muhayyilelerini daha okul sıralarında olumsuz biçimde şekillendirmektedir. Barbaros'un babası henüz bir olay olmadan polisleri ve göstericileri görür görmez, "Keşke önceden gösteri olduğundan haberimiz olsaydı gelmezdik" demektedir. "Gösteri yapmak" daha başından "kargaşa ve düzensizlik" ile ilişkilendirilmektedir. Metinde gösteri yapanlar sakıncalı, Barbaros'un babası ise, Üstel'in (2005) tarihçesini ve şekillenişini anlattığı "makbul vatandaş" gibi durmaktadır. Türkiye'de ve dünyada gösteri hakkının kullanıldığı binlerce olumlu örnek yerine, hakların kullanımının böylesine olumsuz bir şekilde sunulması insan haklarının bir mücadeleler tarihi olduğu gerçeğinin de göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Sonuçta, "Temel Haklarımız" başlığını taşıyan ünite insan hakları eğitimi yerine, belirli bir anlayışın savunulduğu vatandaşlık eğitimine dönüşmektedir. Nitekim sınıfta bu metnin işlenebilmesi amacıyla verilen sorular da haklarını kullanan değil, *yanlış yapmayan bir vatandaş* yetiştirmeye yöneliktir:

1. Bu olayda göstericiler, hangi haklarından yararlanarak gösteri yapıyor?
2. Göstericiler, demokratik haklarını kullanırken hangi yanlışları yapıyorlar?
3. Barbaros hangi haklarını kullanamıyor?
4. Bu olayda kamu güvenliği ve kamu sağlığı ile ilgili hangi yanlışlar yapılmaktadır?
5. 'Sana yapılmasını istemediğini, sen de başkalarına yapma' sözüyle bu olay arasında nasıl ilgi kurulabilir? Açıklar mısın? (Genç vd., 2006a: 156)

İnsan haklarının evrensel bir dil ve çerçevede değil de vatandaşlık temelinde ele alınmasının başka bir örneğine kadınların siyasal haklarının anlatıldığı metinlerde rastlanmaktadır. Kadınların siyasal hakları konusu, Atatürk'le ilişkili olarak birçok ders kitabında yer almaktadır. Ama bu konu genellikle "kadınlara hakların verilmesi" şeklinde sunulmaktadır. Örneğin bir 6. sınıf Türkçe ders kitabında, "Kadının Sosyal ve Siyasi Haklarını Kazanması" başlıklı (meb.gov.tr sitesinden alınmış) bir okuma parçasında şöyle denilmektedir:

> Türk ailesinin kuruluşunu yeniden düzenleyen Türk Medeni Kanunu'nun kabul edilmesiyle, toplumsal ve ekonomik hayatta kadın erkek eşitliği sağlanmıştı. Burada kadınların siyasi haklarında söz edilmemekteydi. Demokrasi in bütün kurum ve kurallarıyla yerleşebilmesi için kadınlarımıza siyasi hakların verilmesi gerekiyordu. Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında görevini fazlasıyla yapmış olan Türk kadını, ülke yönetimine de katılmalıydı. (Erol vd., 2007a: 41; abç)

Bu dersin öğrenci çalışma kitabında da aynı konuda öğrencilerden "etkinlik" adı altında şu cevaba soru bulmaları istenmektedir: "Cevap: Demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla yerleşmesi için verilmesi gerekiyordu." (Erol vd., 2007b: 56) Böyle bir cevap için öğrencilerin metne dayanarak, "kadınlara siyasi haklarının niçin verilmesi gerekiyordu?" sorusunu sormaları

beklenmektedir. Bu tür metinlere daha özen gösterilmesi, hakların "bahşedilme" temelinde değil, evrensel insan hakları bağlamında ele alınması, yeni programların hedeflendiği şekilde "insan haklarına duyarlı" olmasını olanaklı kılacaktır.

Bu bağlamda insan haklarının Atatürk'le ilişkilendirildiği metinlerin de daha iyi yazılması gerekir. Bir 4. sınıf Türkçe ders kitabının "Atatürk, İnsan Hak ve Hürriyetleri" başlıklı okuma parçasında, "Atatürk, insanın en önemli hakkının 'yaşama hakkı' olduğunu söylemiştir" denilmekte, dersin öğretmen kılavuz kitabında da öğrencilerin şu soru ile ölçülmesi önerilmektedir: "Size göre en önemli insan hak ve hürriyetleri hangileridir?" (Çanakçı vd., 2006: 83) İnsan hakları konusunda eğitim almamış öğretmenleri sınıfta böyle bir tartışma yürütmeye yöneltmek, insan haklarının yanlış kavranmasına yol açma riski taşımaktadır. Bu soru, bazı hakların önemli, bazılarının ise önemsizmiş gibi kavranmasına neden olabilir. Oysa insan hakları konusunda vurgulanması gereken en önemli noktalardan biri, hakların vazgeçilemez, devredilemez bir bütün oluşturduğudur. Dolayısıyla ders kitabında her şeyden önce bunun vurgulanması gerekir.

Atatürk ve insan hakları konularının bazı durumlarda zorlama sorularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının "Demokrasinin Serüveni" ünitesinin hazırlık sorularından biri şöyledir: "'Savaş, vatan müdafaası dışında bir sebeple yapılıyorsa cinayettir.' Atatürk'ün bu sözünden yola çıkarak O'nun insan haklarına verdiği değer hakkında neler söyleyebilirsiniz?" (Genç vd., 2006a: 141) İnsan haklarına duyarlı bir program için öğrencileri hem Atatürk'e hem de insan haklarına yabancılaştırıcı bu sorular yerine, daha nitelikli ve tarihsel gerçeklere dayalı ilişkilendirmelerin yapılması gerekmektedir.

Hakların sorunlu bir şekilde sunulduğu bir ders de Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi'dir. 10. sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders programının "Haklar, Özgürlükler ve Din" başlıklı bir ünitesinde yaşama hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı, düşünce özgürlüğü gibi bir dizi hak ve özgürlük aktarılmakta, hak ve özgürlüklerin kullanımıyla ilgili anlatımlar yer almaktadır. Burada her ne kadar sadece insan olduğumuz için haklara sahip olduğumuz belirtiliyorsa da, insan hakları bu defa da Allah'ın kullarına bahşettiği haklar olarak sunulmaktadır:

> Yaşama, sağlık, ibadet, eğitim, ekonomik haklar, düşünce ve inanç özgürlüğü, şahsi hak ve özgürlüklerin başlıcalarıdır. Bunlar insanın insan olmasından kaynaklanan haklardır. Bu hakların olmaması durumunda insanın insanca yaşama imkanı ortadan kalkar. Adı geçen haklar, Allah'ın kullarına hiçbir ayrım gözetmeden verdiği haklardır. (Akgül vd., 2007: 87)

Sosyal Bilgiler dersinde olduğu gibi bu derste de insan hakları anayasayla ilişkilendirilmekte ve buna ek olarak dini kaynaklarla (ayetler, hadisler vs.) temellendirilmektedir. Sonuçta, 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitabında belirtildiği gibi, "insan haklarına saygılı olmak hem bir vatandaşlık görevi hem de dini bir yükümlülük" (Kızıler vd., 2006: 86) olarak sunulmaktadır. Dinin, daha doğrusu "dinimiz" dendiği için İslam'ın insan haklarıyla ilişkilendirilmesi, dinsel alanın sekülerleştirilmesi anlamına da geldiği için başlı başına önemli bir tartışma konusudur. Ama insan haklarını dar bir çerçevede İslam'la ilişkilendirmek, uzun insan hakları mücadelesini "Allah'ın kullarına verdiği haklar"a indirgemek ve insan haklarına saygıyı "dini yükümlülük" olarak nitelemek birçok kavramsal problem de taşıyan sorunlu bir anlatım biçimidir.

Yeni programları "insan haklarına duyarlı" hale getirme girişiminde yapılan hatalardan biri de insan hakları kavramının anakronik bir biçimde ele alınmasıdır. En sık rastlanan anakronik okuma Fatih Sultan Mehmet'in sözlerinin insan hakları bağlamında sunulmasıdır. Örneğin bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında şöyle bir başlık eşliğinde aşağıdaki kısa parçaya yer verilmiştir:

> **Cihan Padişahından İnsan Hakları Dersi:**
> Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fethettiğinde önce Ayasofya'ya girdi. Patrik ve halk yerlere atılarak ağlıyordu. Sultan Mehmet onlara elleriyle susmalarını işaret etti. Patriğe şöyle seslendi: 'Ayağa kalk, ben Sultan Mehmet, sana ve arkadaşlarına, bütün halka söylüyorum ki bugünden itibaren artık ne hayatınız ve ne de hürriyetiniz konusunda benim gazabımdan korkmayınız.' (Kolukısa vd., 2006a: 151)

Diğer bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında da Fatih Sultan Mehmet'in "Bosna-Hersek'i fethinden sonra 28 Mayıs 1463'te Bosnalılara verdiği ahitname" ile "Bosnalı Fransiskenleri himayesi altına" alması din ve vicdan özgürlüğüne örnek olarak verilmiştir (Genç vd., 2006a: 155). Din ve vicdan özgürlüğü altına sokulan bu tür metinler, günümüzün din ve vicdan özgürlüğü kavramını 15. yüzyıla uygulamakta, dolayısıyla insan hakları kavramı kendi tarihsel bağlamından koparılmaktadır. Bu tür okumalar bazen aşağıdaki örneklerde olduğu gibi Hititlere ve 7. yüzyılın Arap Yarımadası'na kadar da uzanmaktadır:

> Hititlerde halk; hürler, yarı hürler ve esirlerden oluşuyordu. Fakat Hititler döneminde insan haklarına önem verilir, bütün halkın mal sahibi olmasına ve evlenmesine izin verilirdi. (Kolukısa vd., 2006a: 48)
> İslamın gelmesiyle birlikte Arap Yarımadası'nda insan hakları açısından ne tür değişimler meydana gelmiştir? Tartışınız. (Genç vd., 2006a: 150)

İnsan haklarının bu derece tarih dışı bir bağlamda okunması ve yerli yersiz kullanılması bu kavramın içini boşaltıcı bir sonuç da doğurmaktadır. Hele de insan hakları kavramını çerçeveleyen ve programın geneline yayılmış millet, milli kültür, hoşgörü kavramları eşliğinde düşünüldüğünde, insan hakları kavramının zemini daha da kayganlaşmaktadır.

Milli Kimlik, Evrensel Değerler ve İnsan Hakları

Ders kitapları bir toplumun resmi siyasal söylemini yansıtan "meşru bilgiyi" sunan metinlerdir (Apple ve Christian-Smith, 1991). Bu açıdan ders kitaplarıyla ilgili her reform girişimi mevcut bilginin resmi bir şekilde yeniden örgütlenmesini içerir. Türkiye'de uygulanmaya başlanan yeni program, tanıtım kitapçıklarında ve öğretmen kılavuzlarında belirtildiği gibi "milli kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine" (Polat vd., 2007c: 12) önem vermektedir. Nitekim yeni ders kitaplarının temelini oluşturan ve öğrenciyi daha aktif kılmayı, öğretmeni de eleştirel düşünceyi geliştirmeyi hedeflemesi gereken bir "rehber ve kılavuza" (Karagöz vd., 2006: 14) dönüştürmeyi amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım, eğitim konusundaki güncel gelişmelerin benimsenmesi olarak sunulmaktadır. Bu açıdan 7. sınıf Sosyal Bilgiler programının hedefleri arasında olan "kalıpyargıları fark etme, olguları ve yorumları ayırt etme ve problem çözme" gibi becerilerin, "farklılıklara saygı ve bilimsellik" gibi değerlerin gündeme getirilmesinin, evrensel değerlerin benimsenmesi doğrultusunda önemli adımlar olduğu söylenebilir. Ne var ki, bu tür beceri ve değerlerin kazandırılabilmesi için ders kitaplarının ve dersle ilgili etkinliklerin öğrencilere bu hedefler doğrultusunda bir toplumsal muhayyile sunabilmesi gerekir. Ders kitaplarının ulusal kültür, milli kimlik, farklılıklar gibi konuları sunuş biçimi çok önemlidir. Bu noktada, yeni ders kitaplarında "milli kimlik olgusu yeni bir okumaya tabi tutulmuş mudur," yoksa "ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi'nin bulgularında yer aldığı gibi, eski programın özcü, farklılıklara kapalı, iç ve dış düşmanlar tarafından kuşatılmış bir milli kimlik anlayışı sürdürülmekte midir" sorularını sormak gerekir.

Türkiye'nin tarihsel arka planı ve güncel siyasal tartışmalar dikkate alındığında Türk modernleşmesinin hem "bağımsız bir Türk kimliği yaratma" hem de "Batılılaşma doğrultusunda inkılâplar yapma" arzusu şeklinde özetlenebilecek paradoksunun kolay çözülebilecek bir durum olmadığını söylemek mümkündür. Bu paradoks bir 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabına özlü bir şekilde yansımış durumdadır:

> Atatürk önderliğinde başlatılan Türk çağdaşlaşma hareketi Batı uygarlığına, Batı teknolojisine dönüş yanında unutulmuş Türklüğe de bir dönüştü. Zira Türk milleti tarihin çok eski devirlerinde büyük uygarlıklar kurmasına, insanlığa büyük hizmetler yapmasına rağmen

son asırlarda bazı siyasi ve toplumsal etkenler, engeller sebebiyle -kendi kabahati olmaksızın- Batı'dan geride kalmıştı. Oysa bir zamanlar Batı, Türklerden gerideydi. (Kurt vd., 2007: 32)

Diğer birçok milliyetçi harekette olduğu gibi Türk ulusal kimliğinin inşasında da bozulmamış ve saf bir kök kimlik kurgusu vardır. Bu kimlik, metinde vurgulandığı gibi "kendi kabahati olmaksızın" başarısızlıklar yaşamış olsa da, her daim canlandırılabilecek bir öze sahiptir. Bu anlatım ve kurguya göre Türk kültürünün tarih ve zaman dışı bir özü vardır. Ve bir 9. sınıf Dil ve Anlatım kitabındaki soruda belirtildiği gibi, kültür "milli olan, özgün olan, milletin ortak malı olan, canlı ve tabii bir varlık"tır, ama "kültürün özünün değişebilmesi" mümkün değildir (Acar vd., 2007: 23). Farklı ders kitaplarında Türk kültürünün özellikleri konusunda aynı özcü nitelemelere rastlamak mümkündür:

Hiçbir millet, milletimizden çok yabancı unsurların inanış ve adetlerine saygı göstermemiştir. Hatta denilebilir ki diğer din sahiplerinin dinine ve milletine saygılı olan tek millet bizim milletimizdir. (Genç vd., 2006a: 105; Kızılervd., 2006: 87)

Başka bir ders kitabında kıyafet devriminin sebebi açıklanırken ise, yukarıda yalnızca "bize ait" olarak sunulan diğer dinlere ve farklılıklara saygılı olma özelliğiyle çelişen bir yorum yapılmıştır:

Türkler Osmanlı dönemine gelinceye kadar, tarih boyunca değişik kıyafetler giymişlerdir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise ülkede birçok milletin yaşaması bu çeşitliliği artırmıştır. Bu nedenle Osmanlı İmparatorluğu döneminde kıyafette birlik olmamıştır. İnsanlar mensup oldukları dine, millete, mesleğe, şehirli ya da köylü olmalarına göre başlık ve kıyafet giymişlerdir. Bu durum, insan ilişkileri i olumsuz etkilemiş ve karmaşaya sebep olmuştur. (Yavuz 2007: 141)

Metinde farklı kıyafet giymenin insan ilişkilerini ne şekilde olumsuz etkilediği ve karmaşaya yol açtığı açıklanmasa da, "kıyafet birliği" ideali, yeni programların genelinde hâlâ hissedilen ve farklılıklara pek yer açmayan "kapalı bir birlik" anlayışının göstergesidir. Birçok taramacımızın dikkat çektiği gibi, yeni ders kitaplarında milli kültür sadece Türklük ve İslamiyet temelinde kurgulanmaktadır. Türklük de, daha iyi örnekler bulunabilecek olmasına rağmen, yazarlar tarafından Atatürk'e atfen, "Türk çocukları... harikalar yaratan adamları öğrenecekler, kendilerinin aynı kandan olduklarını düşünecekler" diye kan temelinde tanımlanmaktadır (Kapulu vd., 2007: 49; Kolukısa vd., 2005: 55).

Yeni ders kitaplarında bir Bulgaristan göçmeninin kendi ağzından anılarının anlatıldığı (Polat vd., 2007a: 38-9), dolayısıyla Misak-ı Milli sınırları dışına taşan hikayelerin tartışıldığı başarılı örnekler yanında bunun tersi bir

örnek, sözgelimi İstanbul'dan göç etmek zorunda kalan bir Rum'un öyküsü yoktur. Yeni kitaplarda hâlâ Ali topu Agop'a atmamaktadır.[7] Altıncı sınıf Sosyal Bilgiler programının "Ülkemiz ve Dünya" başlıklı ünitesinde, ağırlıklı olarak etnik kökene referansla Türkî Cumhuriyetler anlatılmaktadır. Aynı dersin öğretmen kılavuzunda yardımseverlik değerinin anlatımında ise dindaşlık temelini düşündürecek şekilde, "güneydoğu Asya ve Pakistan'daki kardeşlerimize" (Kolukısa vd., 2006b: 154) yaptığımız yardımdan söz edilmiştir. Bu saptamayı yapan taramacı E. Baysal haklı olarak, bu tür durumlarda örneğin deprem sırasında "Yunanistan'ın Türkiye'ye yaptığı yardım örnek verilip aynı nitelemeyi kullanmak düşünülebilir miydi?" diye sormaktadır.

Şurası açık ki ileride yeni yazılacak ya da değiştirilecek/düzeltilecek ders kitaplarının gerçek anlamda farklılıklara dayalı ve "insan haklarına duyarlı" olabilmesi için Türklük-İslamiyet temelinde şekillenen muhayyilenin dışında örnekler barındırması şarttır. Farklılıklardan söz ederken de mevcut kitaplarda sıkça kullanıldığı gibi, hiyerarşi içeren "hoşgörü" kavramı yerine, insan hakları temelinde birlikte yaşamak kavramı vurgulanmalıdır. Hele de, farklılıklardan söz ederken, bir ders kitabındaki kullanıldığı türden "zenci" gibi (Atlıhan vd., 2007: 117) olumsuz nitelemelerden kaçınmak gerekir.

Yeni programların "evrensel değerleri benimserken milli kültürü koruma" hedefi, hem Türkiye'deki hayli heterojen ve göçle şekillenen bir kültürün homojenmişçesine kurgulanmasına hem de karşısına yabancı kültürlerin konulmasına yol açmaktadır. Yukarıda söz edildiği gibi yeni programlar bir yanda "Ülkemiz ve Dünya" gibi ünitelerle -her ne kadar etnik temelle sınırlı olsa da- başka kültürlerle etkileşimden örnekler vermeyi istemekte, öte yanda bir kılavuzda öğretmenlere, Türk kültürünü korumak için diğer kültürlerle olan iletişim konusunda öğrencilerini uyarmaları söylenmektedir:

> Başka ülkelerde yaşayan Türklerin o ülke ekonomisine katkıda bulunduklarını söyleyiniz. Ayrıca başka ülkelerde yaşayan Türklerin o ülkelerin kültürlerine çeşitlilik kattığını söyleyiniz. Ancak başka kültürlerle iletişimin sınırlarının çizilmesi gerektiğini, milli olan unsurların korunması gerektiğini vurgulayınız. (Genç vd., 2006b: 175, abç)

Bu tür "biz ve onlar" algısına dayalı bir dünya vizyonunda, bir 3. sınıf Hayat Bilgisi kitabında geçtiği gibi, Türk çocukları geleceğin tasarımı olarak hâlâ "düşmanlarını dinlemek için" alet geliştirmektedirler:

> Oğuz'un geleceğin teknolojik bir ürününü tasarlaması ve örnek bir çalışma yapması gerekiyordu. Bir alıcı yapmaya karar verdi... Malzeme ve araçları toparladı. Yaptığı aleti arkadaşlarıyla oynarken kullanacaktı... Aletini yapmaya başladı. Aleti düşman güçleri

7- Ders kitaplarında hiçbir gayrimüslim yurttaşın adına rastlanmaması, "Ali'nin topu hiç Agop'a atmaması" Hrant Dink'e ait bir saptamadır.

konuşmalarını dinlemenin yanında, düşüncelerini okumada da kullanacaktı... Oğuz yaptığı aleti akşam babasına gösterdi. Aletin ne işe yarayacağını uzun uzun anlattı. Babası çok şaşırmıştı. Oğlunun hayal dünyasına ve yaptıklarına hayran kalmıştı. (Atlıhan vd., 2007: 147)

Bu kitaplarla yetişen geleceğin yetişkinlerinin hayalleri karşısında şaşırmamak için onların hayal dünyalarını şekillendiren önemli öğelerden biri olan ders kitaplarının düşman, savaş, savunma, "biz ve onlar" kurgusuna dayalı bir dünya görüşünden temizlenmesi şarttır.

Sonuç Yerine

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan yeni öğretim programları hem ders kitabı yazarlarına hem de öğretmenlere daha esnek ve özgür olabilme olanağı sunmaktadır. Nitekim bir Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuzunda belirtildiği gibi, program "öğretmene, çevre koşullarına göre ünite sürelerinde değişiklik yapabilme ve yeni konular ekleyebilme imkânı sağlamaktadır." Yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğretmenler öğrencileri aktif kılar ve onlara "yeni bakışlar geliştirmeleri ve bunları daha önceki deneyimleri ile birleştirmeleri konusunda yardımcı olur" (Karagöz vd., 2006: 16). Bu tür bir çerçeve, insan hakları eğitimiyle (İHE) ilişkili birçok hedefin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere yeni olanaklar sağlamaktadır. Ama bu hedefleri gerçekleştirme yolundaki en önemli engellerden biri gene çoğu davranışçı yöntemle yetişmiş olan öğretmenlerdir. İHE'nin tüm müfredat genelinde etkili olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin yeni becerilerle donatılmaları gerekir. Aksi takdirde, öğretmen kılavuzlarında görülen, "konunun Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kazanımlarıyla ilişkilendirilmesine" dair uyarının iyi niyetli bir uyarıdan öteye geçmesi olanaksızdır.

Bazı yeni ders kitaplarında, özellikle de Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eleştirel düşünebilme, kalıpyargıları fark edebilme gibi İHE'yle doğrudan ilişkili becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlar kâğıt üzerinde umut vaat eden gelişmelerdir. Ne var ki, birkaç iyi örnek dışında, ders kitaplarındaki metinlerin ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin henüz bu hedefleri gerçekleştirecek düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca çalışma kitaplarında yer alan her uygulamaya "etkinlik" denmemesi, "etkinlik" kavramının yapılandırmacı yaklaşım içerisindeki gerçek anlamını karşılayacak ve öğrencilerin İHE'yle ilişkili beceri ve değerlerini geliştirecek düzeyde yeniden ele alınması gerekmektedir.

Yeni ders kitaplarında insan haklarıyla ilgili konular belirli derslerin içerisine dağıtılmış durumdadır. Bu amacın tam olarak gerçekleştirilebilmesi için sadece Sosyal Bilgiler değil, diğer alanlardaki ders kitaplarını yazan insan-

ların da Türkiye'de son yıllarda zenginleşen insan hakları eğitimi yazınının iyi örneklerinden haberdar olmaları ve kitaplarında bunların perspektifini kullanmaları gerekir.[8] İnsan hakları konularının başka derslerin programları içerisinde yer alması sık rastlanan bir uygulamadır, ama yeni uygulamayla İHE alanında ayrı bir derse sahip olmanın avantajı da yitirilmiştir. Özelikle eski 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi programında yer alan "insan haklarının evrenselliğinin sonuçları", "insan haklarını koruma mekanizmaları" gibi konu başlıkları, kitapların sonunda bulunan *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* ve *Çocuk Hakları Sözleşmesi* gibi metinler (tüm metin olarak) yeni kitaplarda bulunmamaktadır. Bu tür uluslararası sözleşmelerin bazı maddelerine Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde yer verilmiştir. Ayrıca insan haklarının tarihsel gelişimine de değinilmektedir. Ama insan haklarından örnekler verilirken birçok yerde sadece anayasaya referans verilmiş, dolayısıyla mevcut durum insan hakları eğitiminden çok, bir ülkeye aidiyeti vurgulayan türden bir vatandaşlık eğitimi şekline dönüşmüştür. Bu vatandaş da, yazıda örnekleri verildiği gibi, tek bir din ve tek bir etnisiteyle şekillenen, "sürekli tehdit altında olan bir ülke"nin üyesi olduğu için haklardan ziyade sorumluluk bilinciyle hareket etmesi gereken bir bireydir. Bu vatandaşın mensup olduğu milli kültür ise hâlâ homojen ve farklılıklara kapalı bir kültür olarak sunulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımla evrensel düzeydeki "değişim ve gelişmeleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmayı" (Karagöz vd., 2006: 11) amaçlayan yeni programların, bu yeni gelişmelere karşı iki düzeyde tepki verdiğini söylemek mümkündür: Yeni ders kitaplarında bir yanda insan hakları, demokrasi, eleştirel düşünce, empati, bilimsellik vs. gibi kavramlara sıkça göndermede bulunulmaktadır. Bunlar Türkiye'nin çağdaş uygarlığın parçası olma arzusunu yansıtır niteliktedir. Ama öte yanda, "milli olanı koruyabilmek" için yabancı kültürlerle etkileşimde dikkatli olunması gerektiği söylenmekte, kendi içindeki farklılıklara kapalı bir milli kültür ve kimlik anlayışı geliştirilmektedir. Milli kimlik sürekli olarak kısaca "Batı" diye adlandırılan bir siyasal ve kültürel olgunun karşısında tanımlanmakta, bir zamanlar "biz"im Batı'dan ileri olduğumuz vurgulanmaktadır. Dolayısıyla milli kültür konusunda birçok özcü açıklamaya rastlanmaktadır. "Cihan Padişahından insan hakları dersi" türü başlıklarla tarih de özcü açıklamalar doğrultusunda araçsallaştırılmaktadır. Çoğulcu bir perspektif geliştirmek doğrultusunda Osmanlı'daki çokkültürlülük olgusundan dahi yararlanılmamaktadır.

Sonuçta, yeni programlar ve ders kitapları, aralarında uçurum olan iki farklı vatandaş türünden söz etmektedir: İlki, kılavuz kitaplarda belirtildiği gibi "yapılandırmacı sınıfın etkin, düşünen ve sorgulayan" vatandaşı; ikincisi

8- Örneğin bkz. Gürkaynak vd. (1998a ve 1998b) ve Brander vd. (2008).

ise, bu yazıda bolca alıntılandığı gibi, "ülke savunması için her daim hazır olması gereken", "farklılıklara kapalı", "haklarını kullanmaktan çok sorumluluklarını yerine getirmesi gereken" vatandaş. Bazı kitaplardaki olumlu örneklere karşın, yeni ders kitaplarının düşünen ve sorgulayan vatandaş yetiştirme hedefinin henüz kâğıt üzerinde kaldığını söylemek mümkündür. Sonuçta Türkiye'deki hâkim siyasal ideoloji, milli eğitim ideolojisi ve temel kanunu, genel öğretmen tavrı ve okulların havası dikkate alındığında, yeni değişikliklere karşın, hâlâ ikinci vatandaş türünün yetişme olasılığı daha ağır basmaktadır.

KAYNAKÇA

ACAR, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10*, Ankara: MEB Yayınları.

APPLE, W. M. ve L. K. Christian-Smith (der.) (1991). *The Politics of Textbooks*, London: Routledge.

ATLIHAN, A. vd. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3*, İstanbul: MEB Yayınları.

AYDIN, İ. vd. (2007). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: MEB Yayınları.

BRANDER, P. vd. (2008). *Pusula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu*, (çev. Burcu Yeşiladalı), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ÇANAKÇI, H. vd. (2006). *Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÇAYIR, K. (2003). "İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi: Ders Kitapları ın Yazımı," M.T. Bağlı ve Y. Esen (der.), *İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ÇAYIR, K. (2008). "'Teknik Bir Mesele' Olarak İnsan Hakları Eğitimi," *Liberal Düşünce*, 49: 125-137.

EROL, A. vd. (2007a). *İlköğretim Türkçe 6*, Ankara: MEB Yayınları.

EROL, A. vd. (2007b). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

EROL, A. vd. (2007c). *İlköğretim Türkçe 1 Öğrenci Çalışma Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GÖK, F. (2003). "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitapları," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

GÜRKAYNAK, İ. vd. (1998a). *Yurttaş Olmak İçin...*, İstanbul: Umut Vakfı Yay.

GÜRKAYNAK, İ. vd. (1998b). *Yurttaş Olmak İçin..., Eğitici El Kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yay.

HATİPOĞLU, S. (2007). *İlköğretim Trafik Güvenliği 5 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

KAPULU, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.

KARAGÖZ, D. vd. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

KARAGÖZ, D. vd. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5*, Ankara: MEB Yayınları.

KEYMAN, F. ve A. İçduygu (2005). "Introduction," F. Keyman ve A. İçduygu (der.), *Citizenship in a Global World: European Questions and Turkish Experiences* içinde, London: Routledge.

KIZILER, H. vd. (2006). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*, Ankara: Tutku yayıncılık.

KOLUKISA, E. A. vd. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E. A. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E. A. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

MEINTJES, G. (1997). "Human Rights Education as Empowerment: Reflections on Pedagogy," J. Andreopoulos ve R.P. Claude (der.), *Human Rights Education for the 21. century* içinde, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 64-80,

KURT, A. vd. (2007). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11*, Ankara: Evren Yayıncılık.

POLAT, M. M. vd. (2007a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

POLAT, M. M. vd. (2007b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

POLAT, M. M. vd. (2007c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

TAYLOR, C. (2007). "Cultures of Democracy and Citizen Efficacy," *Public Culture*, 19(1): 117-150.

TEKEREK, M. vd. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğrenci Çalışma Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

TEZGEL, R. (2008). *Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi*, Ankara: Araştırma Yayınları.

TIBBITTS, F. (1996). "On Human Dignity: The Needs for Human Rights Educati ," *Social Education*, 60(6), 428-431.

UYGUN, O. (2001). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7*, İstanbul: İnkılap Yayınları.

ÜSTEL, F. (2005). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

VAROL, A. (2004). *Lise İnsan İlişkileri*, Ankara: MEB Yayınları.

YAVUZ, N. (2007). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, İstanbul: Prizma Yayıncılık.

EĞİTİM FELSEFESİ, ELEŞTİREL DÜŞÜNME, DÜŞÜNME EĞİTİMİ[1]

Betül Çotuksöken[2]

Kendini çok çeşitli biçimlerde gösteren "insan-dünya-bilgi" ilişkisi, bizim insan olarak yaşamımızı özetler. Birbirinden çok farklı biçimlerde, içeriklerde ve amaçlar doğrultusunda ortaya çıkan "insan-dünya-bilgi" ilişkisinin bir türüne "eğitim" adını veriyoruz ya da "insan-dünya-bilgi" ilişkilerinden biri de "eğitim" adı verilen ilişkiler toplamıdır. İnsanlar arasında belki de en yaygın ilişki biçimi olan eğitim aynı zamanda bir iletişim biçimi olarak da ortaya çıkar. Bir bakıma toplum yaşamında herkes birbirini eğitir ya da eğitmek ister. Eğitimin kurallı bir biçimde yapıldığına her zaman tanık olmayabiliriz. Ancak kuşaklararası ilişki eğitim ilişkisi olarak kendini örgütler; daha deneyimli olanlar ya da deneyimli olduğu sonucuna, yargısına varanlar, öyle olmayanlara eğitim verme konusunda kendilerini çoğun yeterli görürler. İnsanın dünyaya yöneliminde eğitim aracılığıyla kazandığı bilgiler ve/veya çeşitli alışkanlıklar, gelenekler vb. her birey için aslında yol gösterici durumundadır.

Eğitimi günlük yaşamında bir ilişki ve iletişim biçimi ya da ortamı olarak bizzat yaşayan bireyler, eğitimin dayandığı ya da dayanması gerektiği temeller üzerinde bazen hiç durmazlar. Oysa eğitim bağlamında söz konusu olan "insan-dünya-bilgi" deyişleri ve bu deyişlerin ardındaki kavramlar üzerinde ve bu kavramların çerçevelediği var olanlar üzerinde durmak büyük önem taşımaktadır. Burada bir var olan olarak 'insan' ve var olan olarak 'insanı çerçeveleyen insan' kavramı üzerinde durulmalıdır. Eğitimi her türlü ilişki ve iletişim biçiminin olmazsa olmazı olan insan-dünya-bilgi çerçevesinde ele alan yaklaşım biçimi, insana özellikle önemli bir yer ayırmakta ve tüm var olanların

1- *Makalenin hazırlanmasında taramaları yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin payı çok büyüktür. Kendilerine titiz çalışmalarından ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.*

2- *Maltepe Üniversitesi.*

belirginleşmesini, bilgi bağlamına taşınmasını insan etmeniyle ilgisi içinde değerlendirmekte; insan-varlık bilgisi (antropontoloji) yaklaşımıyla tüm var olanları "nesne kılma", "nesneleştirme" amacını gütmektedir. Öyleyse bu noktada, benimsenen varlık anlayışıyla insan anlayışının bir bütünlük içinde, insan-varlık bilgisi çerçevesinde ortaya çıktığını, başka bir deyişle, antropontolojinin eğitim olgusu ve kavramıyla bağlantısı içinde temele alındığını daha baştan ileri sürebiliriz.

Her eğitim kavrayışı, eğitimin ne olduğu, neye ilişkin olduğu sorusundan yola çıkarak, özenli bir biçimde, bu bağlamdaki insan-dünya-bilgi ilişkisini kurmalıdır ya da bu istenen bir durumdur. İnsana, dünyaya, bilgiye ilişkin ve bunların aralarındaki ilişkilere yönelik böyle bir temel belirleme, herhangi bir şeye ya da eğitim olgusuna yönelmede; herhangi bir şeyi ya da eğitim olgusunu anlamada; daha bilinçli olarak da eğitimin felsefi yönünü oluşturmada büyük önem taşımaktadır. Çünkü bütün bunlar eğitimi temelden etkileyecek olan temel yapılardır. Ama bu bağlamdaki çabalar, yukarıda da belirtildiği gibi, her zaman bilinçli bir biçimde ortaya çıkmaz.

Konuya, "dış dünya-düşünme-dil" kavramlarıyla yönelmek de mümkündür. Nitekim, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi'nin birinci evresinde eğitimi eğitim yapan öğeler, dış dünya-düşünme-dil bağlamında ele alınmış ve şu belirlemeler ortaya konulmuştur:

> Eğitimin dış dünyası, başta toplum bireyleri, onların görünür davranışları ve eğitim bağlamında sergilenen her türlü davranış biçimidir. Eğitimin aracı ortamlarıdır. Örneğin; okullar, kitaplıklar, araç-gereçler, kitaplar birer ortam olarak, eğitimin dış dünyasını oluştururlar. Eğitimin düşünme dünyasını, eğitimi, eğiten ve eğitilen olarak gerçekleştiren insanların taşıdığı düşünceler, tasarımlar, imgeler, yaklaşımlar, niyetler, amaçlar, "dogmatikler", paradigmalar, eğitim modelleri, yaklaşımları oluşturur. Eğitimin dil dünyasını ise tüm eğitim süreçlerinde kullanılan dil bağlamı/bağlamları oluşturur. Örneğin, eğitim süreçlerinde kullanılan dilin betimleyici ve/veya düzenleyici bir dil olması son derece önemlidir. Bu üç alan arasında da karşılıklı ilişkiler söz konusudur ve bu ilişkilerin çoğu da sorunlu, gerilimli hatta yer yer çatışmalı durumlara kadar gidebilen ilişkilerdir. (Çotuksöken, 2003: 123-124)

Şimdi buna ek olarak, eğitim olgusu ve eğitim kavramı "insan-dünya-bilgi" ilişkilerinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda; insan-eğitim, dünya-eğitim, bilgi-eğitim ilişkileri üzerinde durmak gerekmektedir. Bu ilişkiler de temelde insanın özellikle varlıksal nitelikleri göz önünde bulundurularak çözümlenebilir. "Bu çözümlemede, insanı 'özsel' olduğu ileri sürülen herhangi bir belirlemeyle sınırlandırmayan bir yaklaşımı benimseyebiliriz. Buna göre farklı düzeylerdeki var olanlar arasındaki ilişkiler, insan-varlık bilgisi temelinde değerlendirilmektedir. Eğitim felsefesi tarihine bakıldığında, insanın özne

olarak keşfiyle birlikte giden modern eğitim felsefeleri çerçevesi, 'deneyim'i, 'bilgi'yi ve 'değer'i öne çıkarmakta ve buna göre de yine modernliğin öncelediği bir kavram olarak 'ilerleme' düşüncesi ve buna bağlı olarak 'doğalcılık' ve 'deneycilik'; kökleri Eskiçağa kadar giden 'öz' düşüncesi ve buna bağlı olarak 'idealizm'; varlığını her zaman sürdüren değerleri temele alan örneğin 'insancılık' ya da 'hümanizma' ekseninde görüşler ortaya konulmaktadır." (Çotuksöken, 2008b)[3] Burada "deneyim", "bilgi", "değer" kavramları dikkatimizi çekmektedir. Deneyim insanın dünya ile karşılaşmasının sonucu, insanda kalan tortudur. Bilgi yene insanın, kendisi ve kendisi olmayanla karşılaşmasının sonucunda elde edilendir. Değer ise hangi türden olursa olsun, insana bağlı olandır, insanın yarattığı her şeydir.

Burada eğitim felsefesi ancak insan-varlık bilgisine (antropontoloji) dayalı olarak oluşturulabilir savı ileri sürülmektedir. Eğitimi tüm var oluşuyla ya da öğeleriyle örgütleyenlerin, doğrudan insan var oluşuna ilişkin belirlemelerde bulunmaları bir zorunluluktur ya da bu bağlamda ne denli bilinçli olunduğunun bir göstergesidir. İnsan-varlık bilgisi, eğitimi insanın bir varlık koşulu olarak değerlendirir. Bu, insanın olduğu her yerde eğitim fenomeninin de var olduğu anlamına gelir. Eğitimin dış dünya-düşünme dünyası-dil bağlamı, eğitimi örgütleyenlerin içinde bulundukları toplumsal-tarihsel-kültürel koşullar tarafından belirlenmektedir. Ama burada çok sıkı bir biçimde ortaya çıkmış olan tek yönlü bir nedensellik bağı olduğunu ileri sürmek doğru değildir; çünkü bu bağlamdaki işleyiş, insan dünyasındaki neden-etki ilişkileri son derece karmaşıktır. Toplumsal ilişkilerin işleyişinin, çoğun kolaylıkla anlaşılamayan etkilenmeler altında biçimlendiği bilinmektedir. Bu durum, toplumsal ilişkileri çeşitli biçimlerde belirleyen kategoriler üzerinde düşünmemizi bizden ister. Başka bir belirlemeyle, yaşama dünyası öylesine karmaşıklaşır ki, bu durum yeni kategorileri keşfetmemizi gerektirir. Çünkü düşünsel olarak çerçevelen(e)meyen, kavramsallaştırıl(a)mayan henüz var değildir; buna ek olarak o, henüz üzerinde konuşul(a)mayandır da.

Toplumsal-tarihsel-kültürel nitelikli insan ilişkileri, yansımasını, başkalarının yanında eğitim ilişkilerinde de bulur ve bu durum, biraz önce de ileri sürüldüğü gibi, çok farklı kategorilerin etkisi altındadır. Burada genellikle toplumu yönetenlerin, karar vericilerin, kamuyu taşıyanların, devletin, sivil toplumun, örneğin eğitim dünyasını biçimlendirirken benimsedikleri, yaygınlaştırmaya çalıştıkları değerler, öncelikler, önemli olduğunu düşündükleri noktalar, özellikle bireylerin, genellikle de toplumun yaşama dünyası, insani değerler vb. hakkındaki yaklaşımlarının tümüne işaret eden "görüş tarzı"

3- Bu konudaki ayrıntılar için bkz. Strain (1971)

(Mengüşoğlu, 1988a: 178-184), eğitimle ilgili olan her şeyi belirleyen, etkileyen temellerdir. Öyle ki, gereksinimler[4] bile zaman zaman bu bağlamdaki yapının etkisi altındadır ve gereksinimlerin karşılanması, giderilmesi, görüş tarzınca belirlenmektedir, denetlenmektedir. Toplumun hazır olup olmadığı; örneğin, toplumun, kamu yaşamının "özgürlük", "özerklik", "tartışma", "eleştirme", "hesap verebilme", "saydamlık" vb. kavramlarla olan bağı, bu kavramlara yakın duruşu ya da bu kavramların hiç farkında olmayışı veyahut bu kavramlara ilişkin yaygın ve kalıcı yanlışlar; bu kavramlara ilişkin içerikler; başka bir deyişle bu kavramları içeriklendirme biçimleri; bu kavramların anlamsal boyutları karşısında benimsenen tutumlar, bir bakıma her şeyi belirlemektedir. Özellikle eğitimin tüm işleyişinin bu kavramlara ilişkin tutumlarla yakından ilgili olduğu ileri sürülebilir. Eğitimin hangi yönde, nasıl gerçekleştirileceği, hangi öğretim araçlarının kullanılacağı, eğitilecek olanlara, nelerin hangi yollarla öğretileceği, karar vericilerin insan, eğitim, kültür anlayışıyla yakından ilgilidir. Bu belirlemelerin hepsi, eğitimin dış dünyasını, düşünsel yönünü ve bu bağlamda kullanılan dili oluşturur.

Her eğitim, tüm örgütlenişinde, tasarımlanışında, bir tür "düşünme eğitimi"ni de içinde barındırır. Buna ek olarak, düşünme eğitimi başlı başına bir öğretim konusu olarak da ele alınabilir. Bireylerin tüm özel-toplumsal ve kamusal ilişkilerde nasıl düşündükleri ya da düşünmeleri gerektiği konusu zaman zaman araştırılır, incelenir. Özellikle erken yaşlarda okul eğitiminde ve öğretiminde nasıl bir düşünme eğitiminin olması gerektiği konusu gündeme alınabilir, alınmalıdır da. Bazı toplumlarda bu bağlamdaki tüm aşamalar bir bakıma kendi doğallığı içinde ortaya çıkarken, bazı toplumlarda bu bağlamdaki belirlemeler devralınır, ithal edilir. Kamusal ilişkilerde bu yeni konukların daha kolay bir biçimde benimseneceği sanılır; ama kamuyu taşıyanlar da toplumsal dokudan geldiği için direnmelerle karşılaşabilir. Toplumsal doku zaman zaman bu yeni konuklara hiç de sıcak bakmaz. Özellikle eğitim bağlamında farklı kültürel yapılanmalarla birlikte giden yeni modellere uzak durulur; yeni konuklar kolay kolay benimsenmez; bu doğrultuda bazen yıllar geçer ve eski alışkanlıklar bir türlü ortadan kaldırılmaz ya da onlardan bir türlü vazgeçilmez, içinde bulunduğumuz durumda olduğu gibi.

Bu arada zaman zaman yeni gereksinimlerin ya da yapılması gerekenlerin farkına varanlar, düşünmeyi, düşünsel olanı yönlendirebilecek olan bazı aktörler, eyleyenler, özneler, yenilikler biçiminde algılanabilecek ve

4- İnsan haklarının tanınmasına, korunmasına ve geliştirilmesine ilişkin her türlü belirlemede "gereksinim-değer ilişkisi" ve/veya "gereksinim-değer" dengesi-dengesizliği, gerilimi olumlu ya da olumsuz olarak belirleyicidir. Böyle bir yaklaşım, bir hak olarak eğitim hakkının tanınması, korunması ve geliştirilmesinde, değerleri olduğu kadar gereksinimleri, gereksinimleri olduğu kadar değerleri de dikkate alır. Konuyu ne salt değerlerle ne de salt gereksinimlerle ilişkilendi ; tam tersine ikisini de dikkate alır.

toplumdaki değişmeyi ivmelendirebilecek bazı belirlemelerin gündeme alınması konusunda öncü rol üstlenebilirler. Çünkü bu kişiler yapılması gerekenin farkındadırlar, ama alışkanlıklar her şeyin önüne geçtiği için, yenilikler çoğun kâğıt üzerinde kalır ve zaman içinde de toplumda, hatta kamusal alanda ikilik olarak yansımasını bulan durum, zamanla bölünmüşlük olarak iyice somutluk kazanır. Daha açık bir dile getirişle, özellikle eğitim dünyası tüm yapılanışıyla bu bölünmüşlüğü, ikiliği gözler önüne serer: Bir yanda direnen alışkanlıklar, bir yanda yeni "paradigma"lar.

2006 yılında ilk çerçevesi çizilen, sonradan yeniden biçimlendirilen "Düşünme Eğitimi Dersi"nin durumu burada yer alan belirlemeleri kanıtlar niteliktedir. 2004 yılında, Türkiye Felsefe Kurumu zaman zaman gündemine aldığı "felsefe eğitimi" konusunu, tüm görünümleriyle bir kez daha incelemeye karar verdi. Konu hem Millî Eğitim Bakanlığı'nı, hem de Yükseköğretim Kurulu'nu ilgilendiriyordu; çünkü felsefe eğitimi tüm aşamalarında mercek altına alınacaktı. Bu nedenle Talim ve Terbiye Kurulu'na da haber verildi. Kurul yetkilileri konuyu çok önemsediler ve sonunda, "Türkiye'de Felsefe Eğitimi" başlıklı bu çalışmanın iki kuruluş tarafından birlikte planlanması kararlaştırıldı. İlköğretim, ortaöğretim ve tüm aşamalarıyla yükseköğretimde (ön lisans, lisans, lisansüstü) neler yapıldığı ve yapılması gerektiği üzerinde durulacaktı. Türkiye Felsefe Kurumu 1992 yılında "Çocuklar İçin Felsefe Birimi"ni kurmuştu ve genç kuşakların felsefe aracılığıyla, sağlıklı düşünme alışkanlıklarını kazanması için çok farklı çalışmalar yapmaktaydı. Yetiştirme yurtlarında yapılan çalışmalar, liselerde oluşturulan felsefe kulüpleri, Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar İçin Felsefe Birimi'nin her yıl düzenlediği Ulusal Felsefe Olimpiyatları, her yıl katıldığı ve şimdiye değin iki kez de düzenlediği Uluslararası Felsefe Olimpiyatları, Türkiye'yi bu bağlamda her geçen gün daha deneyimli kılıyordu. Türkiye Felsefe Kurumu yetkilileri, 29 Haziran-1 Temmuz 2004 günleri arasında Ankara'da düzenlenen Türkiye'de Felsefe Eğitimi Sempozyumu'nun sonunda, gelinen bu olgunluk durumunun karar vericilerce de dikkate alınmasını ve ilköğretim okullarında "Çocuklar İçin Felsefe" başlıklı bir dersin konulması konusunda tüm tarafların ikna edilmesini gerekli görüyorlardı. Son derece verimli geçen sempozyumdan bir süre sonra, bu bağlamda, 6, 7 ve 8. sınıflara bir dersin konulduğu, ama seçmeli olmasına karar verilen bu dersin adının "Düşünme Eğitimi" olduğu anlaşıldı.

İlköğretim Seçmeli Düşünme Eğitimi Dersinin Öğretim Programı ilkin, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.09.2006 tarih ve 146 sayılı kararıyla kabul edildi; ama bu program gene aynı kurulun 22.08.2007 tarih ve 361 sayılı kararıyla yeniden düzenlendi. Düşünme Eğitimi dersi, bir gereksinimin fark edilmesinin sonucuydu ve bu durum, bu çerçevede

saptanan amaçlarda ortaya konulmalıydı. Yapılan tüm çalışmalarda "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları"na yer verildiği için benzer belirlemeler bu bağlamda da dikkate sunulmuştu:

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk millî eğiti genel amaçları:

Madde 2. Türk millî eğitimi in genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanı ı, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (MEB-TTK, 2007: 4)

Burada devletin eğitimle ilgili olarak düzenlenişinde, yurttaşın hangi düşünsel ilkeler doğrultusunda yetişmesi gerektiği belirlenmekte, ulusal ve evrensel olan vurgulanmaktadır.

Programda "Neden Düşünme Eğitimi?" başlığı altında da şu görüşlere yer verilmektedir:

1980'li yıllardan itibaren öğretmenler ve akademisyenler arasında düşünme becerilerinin eğitimi konusunda yoğun bir ilgi ve artan bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların farklı tür ve düzeylerde yer aldıkları görülmektedir. Çalışmalar 1 ve 2. sınıf düzeyine kadar inebilmektedir. Yirminci yüzyılın sonuna kadar bu durum problem çözme ve karar verme gibi temel becerilerin geliştirilmesinde yerini almış ve bu tür becerilerin bazılarının ilköğretim programlarına eklenebileceği fikri de kabul görmüştür. Düşünme becerileri çeşitlendikçe bunların öğretim programlarına eklenmesi güçleşmiştir. Çünkü belirli konu alanı bilgisi olan bu programların düşünme becerileriyle ilişkilendirilmesi ve tamamının gerçekleştirilebilmesi zorlaşmaktadır. Bu güçlükten dolayı, belirli bir konu alanı bilgisi olmayıp temele düşünme becerilerini alan bir program amacına daha fazla hizmet eder niteliktedir. Eğitimciler arasında, düşünme becerileri in özel olarak hazırlanmış programlarla geliştirebileceği

inancı da hâkimdir. Bu çalışmaların sadece öğrenciler üzerinde değil, okul yöneticileri ve personeli üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Düşünme Eğitimi Öğretim Programı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, yaşam koşulları içinde var oluşunun anlamını ve nedenini fark etmesine ve kendi geleceğini belirleyebilmesine imkân tanımaktadır. Öğrencilerimiz hızla değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleri ile değil, medya ve sanal evrenle, küreselleşen dünya ile çevrelenmiş bulunmaktadırlar. Yalnızca çocukların oyunlarında ve oyuncaklarında son elli yıl içindeki değişimleri izlemek bile bu mesafenin boyutu hakkında kolaylıkla bir fikir vermektedir.

Öğrencilerimiz çizgi filmlerin, elektronik oyuncakların, bilgisayar oyunlarının, televizyonun kısaca görsel dünyanın çekiciliği tarafından kuşatılmıştır. Bu kuşatmaya sınır koymak, yasaklamak sorunu çözmeyip ilgiyi daha da artırabilir. Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir. (agy, s. 5-6)

"Programın Vizyonu" alt başlığında ise şöyle denilmektedir:

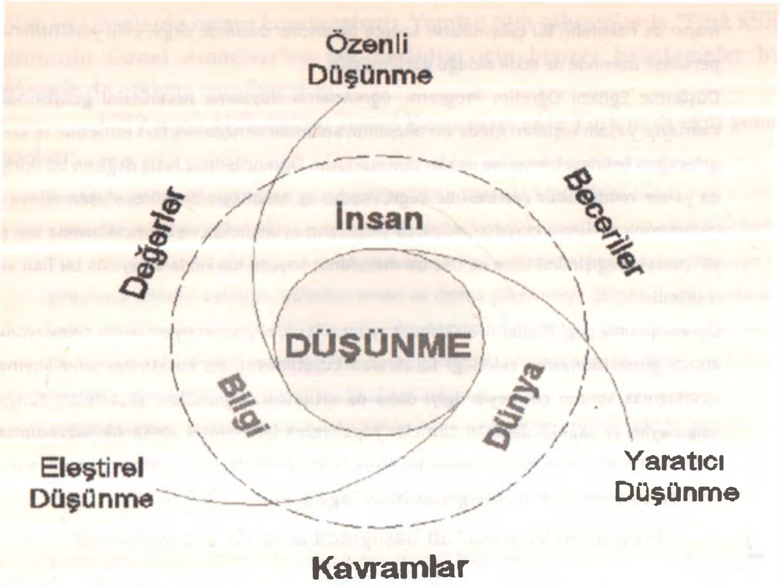
Düşünme Eğitimi Öğretim Programı' ın vizyonu; düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir. (agy, s. 6)

"Programın Genel Amaçları" ise on başlık altında toplanmaktadır: Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

1.Düşünme eylemi üzerinde düşünmeleri,
2.Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
3.Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları,
4.Farklı düşüncelere saygı duymaları,
5.Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
6.Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı, düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
7.Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
8.Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
9.Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları,
10.Tartışma kültürünü geliştirmeleri amaçlanmaktadır. (agy, s. 6)

Düşünme Eğitimi Dersinin tüm yapısını ise şöyle özetlemek olanaklıdır (agy, s. 8):

Bu eğitimin sonunda öğrencilerden özellikle, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin yanı sıra "özenli düşünme" yeteneğini de kazanmaları beklenmektedir. "Özenli düşünme"ye ilişkin olarak ise programda şu belirlemelere yer ve-rilmektedir:



İnsan için her durumun bir önemi ve değeri vardır. Bu önem ve değer, düşünme eyleminde kendisini gösterir. İnsanın değer verdiği durumlara özen göstermesi beklenir. Çoğu zaman bir şeye gösterdiğimiz ilginin düzeyi onun bizim için önemi ile ilişkilidir.

Özenli düşünme, bu açıdan bakıldığında çift taraflı bir anlam içerir. Bir taraftan düşünülen konuya ilgi gösterilmesi, diğer taraftan düşünme ve ifade etme yolu üzerine dikkat edilerek en azından orta düzeyde bir kaygı duyulması anlamına gelir.

Özenli düşünme; amaç-araç belirlemede, neden-sonuç ilişkilerinde, seçeneklerin değerlendirilmesinde, önem ve öncelik sıralaması ile bütün bunların ve diğer becerilerin ifade edilmesinde hayata geçen bir düşünme şeklidir.

Özenli düşünme, öğrencilerin takdir etme (değer biçme) ve değerlendirme yeteneğini de geliştirmektedir...

Özenli düşünme, mantık ve duyguları gerekli durumlarda birbirinden ayırt etmemizi sağlar. Bu durum özellikle düşüncelerimizin kendimize veya topluma etkisi bakımından önemlidir. Duygularımızı dengelemeyi öğrendiğimiz ölçüde sosyal davranışlarımızı dengeleyebiliriz.

Özenli düşünme, düşüncelerimizin ifadesinde aktif olmayı içerir. Burada aktiflik, düşünme eylemi ile aynı anda gerçekleşen hareketler için kullanılmaktadır...

Özenli düşünme aynı zamanda öğrencilerin birtakım kuralları dikkate alarak düşünmelerini de geliştirir. Kurallara özen gösterme Program'ın günlük hayatla ilişkisi i kurmaktadır. (agy, s. 10-11)

Tüm programları değiştirme sürecine giren Millî Eğitim Bakanlığı nasıl bir eğitim anlayışıyla konuyu ele almaktadır? Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca yapılan bütün program çalışmalarında "yapılandırmacılık" ya da "oluşturmacılık" terimiyle özetlenebilen temel bir yaklaşım benimsenmekte ve bu yaklaşım yeni bir eğitim paradigması olarak sunulmaktadır. Bu konuda sık sık "klasik eğitim anlayışı" ile "yapılandırmacı" ya da "oluşturmacı" yaklaşım karşılaştırılmakta, klasik görüş pozitivizmin bir yansıması olarak sunulmakta, buna karşılık yapılandırmacı ya da oluşturmacı görüş, post-modern bir eğitim felsefesi olarak değerlendirilmektedir.[5] Ortaya konulan görüşlere daha yakından bakıldığında, her iki değerlendirmenin de aşırıya varan yanlarının olduğu anlaşılmaktadır. Her türlü uygulamanın dışında, kuramsal olarak yapılandırmacılık ya da oluşturmacılığın da bireylere aşırı biçim vermeye yönelik olduğu yargısına kestirmeden varılabilir. Ama, Türkiye'de öteden beri okullarda uygulanan eğitim anlayışının 1973'te yayımlanan *Millî Eğitim Temel Kanunu*'nda yer alan belirlemeleri sürdürmeyi amaçlayıp, bir yandan da yeni olduğu ileri sürülen bir anlayışla "yapılandırmacı" olduğunu savlamak çelişkili görünmektedir. Öte yandan, içerik olarak bakıldığında da "paradigma değişikliği" diye ezbere bir tutum içinde yapılan yeni değerlendirmelerin bir bakıma çok da yeni olmadığı, yetmişli yıllardan beri gündemde olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun son yıllarda yaptığı tüm program yenileme çalışmalarında "kavram-beceri-değer" kavramlarına özellikle önem verdiğini saptıyoruz. Tam da bu noktada, bu yeni yaklaşımın, "bilgi-deneyim-değer" kavramların vurgulayan modern eğitim anlayışlarıyla da büyük ölçüde örtüştüğünü görüyoruz. Özel olarak Düşünme Eğitimi Dersi Programı'nda yer alan "insan-dünya-bilgi" kavramlarını bir arada düşündüğümüzde ve hazır kalıplarla yetinen açıklamalardan da kaçındığımızda, gerçekten son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'nca birtakım temel değişikliklerin yapılmaya çalışıldığına tanık oluyoruz. Ama, ezbere ve kavramların hesabı verilmeden yapılan değerlendirmelerden ya da moda deyimlerden kaçınmak, doğru değerlendirmeler yapma iradesini göstermek burada büyük önem taşıyor. Böyle bir özgün çalışma 2006, 2007 ve 2008 yıllarında birbiriyle bağlantılı olarak yapılmıştır.[6] Düşünme Eğitimi Dersi seçmeli olarak müfredatta yer aldığı için ağırlıklı bir etkisi olduğundan söz edilemez. Bu dersi felsefe öğret-

5-Ayrıntılı bilgi için bkz. Demirel (2005).

6- Belirtilen yıllarda Maltepe Üniversitesi'nde yapılan çalışmaları anabiliriz: 21.06.2006 Düşünme Eğitimi Çalıştayı, 28.06.2007 Düşünme Eğitimi Çalıştayı. Bu iki çalışmanın ayrıntılı bilgileri için bkz. Çotuksöken (2008a). 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında da Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü son sınıf öğrencileri Mezuniyet Projesi çalışmalarını, Prof. Dr. İoanna Kuçuradi'nin denetiminde, İstanbul Marmara Eğitim Vakfı'nın kolaylaştırıcılığında ve Maltepe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün desteğiyle, Düşünme Eğitimi bağlamında,

menlerinin vermesi karar altına alınmış, ama okul yönetimleri söz konusu dersi açmakta çoğunlukla istekli olmamışlardır. Düşünmenin türleri olarak akla ilk gelenler yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmedir; burada ise özellikle üzerinde durulan, yukarıda da genel bir belirlemesi yapılan "özenli düşünme"dir ve hatta eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmenin, özenli düşünmenin görünümleri olduğundan da söz edilebilir. Bu bağlamda dersler arasında yatay ve dikey ilişkilerin hesaba katılması gerekmektedir. Aslında "Düşünme Eğitimi Dersi" eksen ders olarak görülmeli ve diğer derslerin "form"unu oluşturmalıdır. Bu nedenle müfredatta böyle bir derse yer verenlerin ne ölçüde kararlı oldukları üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu noktada, ders programlarının yenilenmesinde benimsenen felsefi tutumu bir kez daha ele alalım ve bu bağlamda yapılanları, özgün nitelikli iki eğitim felsefesi yaklaşımıyla, kısaca da olsa verimlendirmeye çalışalım:

Bir grubun "post-modern" olduğu yargısıyla tümüyle bir yana attığı "yapılandırmacılık" ya da "oluşturmacılık"ı daha yakından ve özellikle felsefe açısından değerlendirdiğimizde, felsefi antropolojinin eğitim kavrayışıyla ne denli benzerlikler içinde olduğunu ileri sürebiliriz. Program değişikliklerine karar verenler ve/veya onlara kılavuzluk edenler Türkiye'de öteden beri yürütülen eğitim felsefesi çalışmalarına daha yakından bakma, salt ithal görüşlerle beslenme alışkanlıklarından vazgeçme iradesini göstermiş olsalardı, yapılandırmacılık ya da oluşturmacılık ile ontolojik ve fenomenolojik temellere dayanan felsefi antropolojinin eğitim anlayışı arasındaki ortak paydaları daha iyi görebilirlerdi. Burada amacımız bu bağlamdaki ortak paydaları göstermek olacaktır bir bakıma.

İnsanın varlık koşulu olarak eğitim, hem insan dünyasına özgü başka kategorilerin, "görüş tarzı" gibi bir kategorinin belirlemesiyle biçimlenir hem de daha genel bir çerçeveden bakıldığında, insan dünyasının temel kategorilerinden biri olarak ortaya çıkar. İnsanı bir olanaklar varlığı ve açık bir varlık olarak gören felsefi antropoloji, insanı sabit, değişmez bir özün belirlediği anlayışını reddeder. Felsefi antropolojiye göre, "... [İ]nsan yeteneklerinin gelişmesi, insanın bir form kazanması, ne kendiliğinden gerçekleşebilir, ne de bu gelişme, tek bir insanın işidir. İnsan yeteneklerinin gelişmesi, bir form kazanması, yalnız başkalarının yardımını gereksinmekle kalmaz, aynı zamanda daha önce meydana getirilen başarıların da bulunmasını gerektirir. Bu, insanın tarihsel varlık olması demektir... [İ]nsan sahip olduğu her şeyi, kendisi yavaş yavaş

Maltepe'deki üç ilköğretim okulunda yapmışlardır. Bu çalışmada 2007 yılında gene Maltepe'de yapılan ve tüm içeriği yukarıda adı geçen makalede yer alan çalışmalar bir kez daha uygulanmıştır. Söz konusu çalışmada üzerinde en çok durulan konu, önyargılarla başa çıkma konusudur. Çünkü deneyimler gösteriyor ki, çeşitli biçimlerde oluşturulan ve var olan ile düşünen arasında neredeyse bir "perde" oluşturan önyargılar doğru düşünmeyi engelliyor. Eğitim Reformu Girişimi de 2006 ve 2007 yıllarında konuyu gündemine almıştır.

geliştirmiş olmalıdır... İnsan tarihsel bir varlıktır; onun tarihsel bir varlık olarak ortaya koyduğu başarılar kaybolup gitmezler; onlar kuşaktan kuşağa devredilip devralınırlar. Böylece insan her alanda yapılan deneyimleri ve elde edilen bilgiyi yeni yetişen kuşaklara bırakır. Her kuşak böyle bir başarılar dünyası içinde yetişir; gelişir; kendisi de onlara yenilerini katar. Kesintisiz süren, zenginleşen bu başarılar, insana form kazandırırlar, onu yetiştirirler. Bu form kazanmanın, insanın kendisini yetiştirmesinin, eğitimin, birbirine bağlı olan, iç içe giren iki basamağı vardır: 1. İnsan başarıları dünyası içinde doğan çocuk, onlarla form kazanır, yetiştirilir, eğitilir. 2. Form kazanma, eğitme ve yetiştirme, yetişkinlerin bir amaca göre yönettikleri kurumları tarafından gözetilir, bir amaca göre yönetilir." (Mengüşoğlu, 1988b: 174-176) Bütün bu açıklamalar, insanın sürekli olarak şekil, form verilebilen, sabit hiçbir özü olmayan bir varlık olduğunu göstermektedir. Amaçları yöneten de, yukarıda da denildiği gibi ve konumuyla bağlantısı içinde, gereksinimlerdir, değerlerdir; özellikle değer örgüsü olarak insan haklarıdır, özel olarak eğitim alma hakkıdır.

Eğitim aynı zamanda, bu belirlemelerin yanı sıra amaçlara yönelik olarak, kuramsal olduğu kadar uygulamalı yanları da olan bir yapıdır. "Kuram-eylem bağlamı" tüm eğitim süreçlerine eşlik eder ya da eşlik etmesi gerekir. Gereksinim-değer ilişkisi, birlikteliği ya da yer yer gereksinim-değer gerilimi, kuram-eylem bağlamında somutluk kazanır. Tüm insan eylemleri için olduğu gibi, eğitim için de salt eylemsellik söz konusu değildir; tüm insan eylemleri gibi eğitim eylemi ya da eğitim süreci de kuramsal, düşünsel bir yapıyı içerir. Bu ise daha çok bilgiyle, bilmeyle bağlantılıdır:

> Önce yaygın bir anlamıyla 'eğitim'in, bilgiye, bilmeye ilişkin bir şey olduğuna parmak basmalıyız. Nitekim çok yerde 'eğitim' ile 'okuma'nın özdeş olduğuna inanılır. Dolayısıyla, 'eğitmek'; 'okutmak'tır, 'bilgi vermek'tir. 'Eğitimden geçmek'; 'bilgi edinmek, bilgi arttırmaktır'. 'Eğiten'e 'öğreten', 'eğitilen'e 'öğrenci' gözüyle bakılır çok yerde. Çoğunlukla 'okul'dur eğitimi en iyi sağlayan; araçsa okunan kitaplardır. Yalnız bilim adamlarının yetişmesi ya da genellikle aklın, kafanın, intellekt'in ağır bastığı uğraşılar için değil, türlü teknik eğilimler için de geçerlidir bu. Her yanda eğitim, nesneleri, doğayı, toplumu, insanı, insanın olanak ve yeteneklerini nasılsa öyle bilmeye bağlıdır. Bilgiyse kurumsallığın damgasını taşır. Birçok kültürlerde, tarihin birçok dönemlerinde eğitimin biricik, biricik değilse en önemli içeriği gözüyle bakılmıştır bilgiye, bilgisel verilere, bilimlere. (Uygur, 1996: 133-134)

İnsanın somut bütünlüğünden, açık bir varlık olmasından ve bununla bağlantılı olarak, olanaklar varlığı olmasından; eğitimin bir gereksinim ve bir hak oluşundan, ayrıca kuram-eylem bağlamının bütünlüğü olmasından hareket eden bir kavrayış burada benimsenmektedir.

Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda be-

nimsendiği ileri sürülen yapılandırmacı ya da oluşturmacı yaklaşımın bu noktaları dikkate alması; öğretim ve/veya öğrenim temelli bir eğitim programında her şeyden önce temel kavramların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Yukarıda yapılan bütün eleştirilere karşın, son çalışmalarda bu yola gidilmiştir; ama konunun uzmanlarına, eğitim felsefesiyle doğrudan ilgilenenlere yeterince kulak verilmediği ve çoğun anlık ya da kısa erimli çağrışımlarla yetinildiği için, ancak rastlantısal olarak birtakım çalışmalar yapılmakta, kavramlar, kavramların çerçevelediği olgularla denk düşmemekte ve bu durumda elbette "sözde kuramsal" oluveren, olgusal olanı bir türlü yansıtamamakta, kullanılan dil de yetersiz hatta ilgisiz kalmaktadır. Bütün bunlara son yıllarda "modern" olanın *a priori* "kötü", post-modern olanın da *a priori* "iyi" olduğu önyargısı eklendiğinde, tam da içinde bulunduğumuz durum ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, asıl konumuz olan ders kitaplarına bakıldığında, yapılmak istenilen son değişikliklerin eğreti bir biçimde kitaplara yansıdığı,[7] değişikliklerin temel kavramsal örgüyle uzaktan yakından ilgili olmadığı, kuram-eylem bütünlüğünün göz ardı edildiği fark edilmektedir.

Ders kitaplarının içeriklerinin çözümlemesine ayrıntılı olarak girmeden önce şu savları belirgin biçimde ortaya koymakta yarar görmekteyiz: Son yıllarda yapılan değişiklikler kavram-beceri-değer kavramlarını vurgulamaktadır ve bilgi-deneyim-değer kavramlarını vurgulayan modern eğitim anlayışlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Yıl olarak bakıldığında, son iki yılın ürünü olan Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı daha bilinçli olarak konuya yaklaşmakta, insan-dünya-bilgi kavramlarını temele almaktadır. Bu temel doğrultu diğer programlarda yoktur; bu durumda, diğer programların da düşünme eğitimi bağlamında belirlenenler bakımından yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.[8]

Herhangi bir dersin programının uygulamaya konuluş sürecinde en belirleyici olanlardan biri gerçekten de ders kitaplarıdır. Ders kitabı, ilişkin olduğu programla ilgili olarak, içerdiği eğitim felsefesiyle, yapısı ve işleviyle bağlantılı olarak, öğretim bağlamında belirleyici konumdadır:

> Eğitimin dış dünyasını oluşturan en önemli öğelerden biri eğitim etkinlikleri sırasında kullanılan araçlar ya da aracı ortamlardır. Bunların arasında da eğitimdeki nesnelliği sağlama bakımından neredeyse ilk sırada yer alan ve bunun yanı sıra içerdiği kolaylıklar açısından bir başvuru noktası olarak görülmesi gereken, ders kitaplarıdır. Ders kitapları,

7- Öğrenciler ders ortamında etkin kılınarak, kendilerine çeşitli beceriler kazandırılmak istenmekte; ama sınıf içi ya da dışı yapılıp edilen her şeyin adı birdenbire "etkinlik" oluvermekte ya da her şey salt etkinliğe indirgenmektedir. Kuram-eylem dengesi altüst olmaktadır.

8- Hazırlanışında çok kısa bir süre ve çok küçük bir oranda da olsa katkıda bulunduğum bu program, insan-dünya-bilgi kavramlarına verdiği ağırlıkla; ayrıca "özenli düşünme"ye verdiği önemle, M. Lipmann'dan etkilenmekle birlikte, hayli özgün bir program olarak kurgulanmıştır. Bu yön mutlaka bütün taraflarca bilinçli olarak algılanmalıdır.

öğretim ve eğitim amacıyla kaleme alınmış ve daha önceden üzerinde anlaşmaya varılmış olan, öğretilmesine karar verilmiş olan bilgileri, düşünceleri vb.'ni içermektedir. Bir ders kitabının, benimsenen eğitim felsefesine koşut olarak oluşturulacağı açıktır. Ders kitabı belli bir konuya ilişkin bilgileri aktarır; ancak ders kitabının ilgili olduğu konuya ilişkin belirlemelerinin, saptamalarının ardında özellikle insana nasıl baktığının, nasıl bir varlık, bilgi ve insan anlayışını benimsediğinin, eleştirel düşünmeyi önemseyip önemsemediğinin büyüteç altına alınması, büyük önem taşımaktadır. Örneğin, yazılan ders kitabı, eğer özcü bakış açısına göre biçimlendirilmişse, ders kitabında yetkeci, normatif bir dile yer verildiği kolaylıkla bulgulanabilir. (Çotuksöken, 2003: 125)

Şimdiye değin belirlenenler ışığında, yaklaşık son beş yılda ders kitaplarında neler değiştiğini sorabiliriz. Yukarıda da belirtildiği gibi, derslere ilişkin programlarda değişiklikler yapıldı; ama bu değişikliklerin ders kitaplarına yansımasının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Daha önceki çalışmada da olduğu gibi, okullarda okutulan kitaplar titiz bir çalışmayla, belirlenen ölçütlere göre tarandı ve gene aksayan birçok yön ortaya çıktı. Tüm aksaklıkları bir makalenin sınırları içinde yansıtmak olanaksız görünüyor. Burada ilkin kısaca ölçütlerden söz edilecek, ardından da taramalar sonucunda saptanan sorunlara ilişkin çözümlemelere, değerlendirmelere yer verilecektir.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları II projesinde *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* de, daha önce yapılan çalışmada da olduğu gibi, 25-30 numaralılar "Eğitim Felsefesi/Eleştirel Bir Bakışın Geliştirilmesi"ne ayrılmıştır. Yapılan taramalar sırasında da tarayıcılar, ders kitaplarını diğer niteliksel ölçütlerin yanında, şu niteliksel ölçütlere göre de taradılar:

25. Özcü Önermeler, 26. Normatif Önermelerin Bilgi Önermesi (Pozitif önermeler) olarak sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması; 'yorumun/kanaatin/isteğin' 'olgu/bilgi' olarak sunulması; yermenin/övmenin ön planda olması. 27. Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması. Herhangi bir Otorite'nin kutsallaştırıldığı izlenimi veren ibareler. Sunulan bilgiyi, yorumu ve yargıyı mutlaklaştıran, bunun dışında hiçbir bilgi, yorum ve yargının olamayacağı kabulüne dayanan ifadeler. 28. Dersle/konuyla ilişkisiz aidiyet/biat simgeleri; süslemeler. 29. Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme, ezberci soru ve testler..., olgusal hatalar, güncel olmayan bilgiler; yersiz konu seçimleri... Kurulmayan nedensellik ilişkileri... 30. Entelektüel mülkiyet haklarına saygı gösterilmemesi (kaynakça, görsel kaynakları üretenler vs...). (bkz. Ek 1)

Ders Kitaplarında İnsan Hakları I projesinde yukarıda sıralanan ölçütlere ilişkin sonuçlarda en sorunlu durumun özellikle 29. maddeyle ilgili

olduğu gözlenmişti (Çotuksöken, 2003: 128-134). Benzer bir durum gene karşımızda. Örneğin, ilköğretim ders kitapları bir bütün olarak alındığında, 29. maddeye ilişkin saptamalar görece ağırlıklı olarak yer alıyor. İlk çalışmada, yukarıda belirtilen niteliksel ölçütlere ilişkin tarama sonuçları daha çok sayısal açıdan değerlendirilmiş ve "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme" başlıklı makalede (Çotuksöken, 2003: 122-137) yansıtılmıştı. Bu kez, tarayıcıların saptadığı ve yapılan saptamaları kanıtlayan metin örnekleri dikkate alınacaktır. Ama örneklere geçmeden önce, burada her türlü "bilgi" ya da "bilgi olmayan"ın elbette çok farklı biçimlerde oluşturulan, farklılıklar içeren[9] "bir tür dil/söylem" olduğu temel kavrayışından yola çıkıldığına dikkat çekebiliriz. Ders kitaplarındaki dil kullanımı, yazım konularıyla bağlantısının ya da bir bakıma olağan dil yanlışlarının ötesinde, anlamları iletme sürecinde nasıl bir yol izlediği bakımından da ele alınmalıdır. Ders kitaplarında betimleyici yönü ağır basan "düzsöz edimi" mi[10] kullanılmaktadır; yoksa birini bir şeye inandırmaya ya da birine, sonuçta, herhangi bir eylemi yaptırmaya, hep şöyle şöyle ya da böyle böyle düşünmeye, birisi üzerinde doğrudan bir etki uyandırmaya yönelik bir dil, başka bir deyişle "etkisöz edimi" mi[11] kullanılmaktadır? "Söz edimleri kuramı"[12] açısından ders kitaplarını incelemek başlı başına bir araştırma konusu olmakla birlikte, burada kısaca da olsa, bu noktaya dikkat çekebiliriz.

Burada "eğitim ortamında kullanılan dil, sonuçta etkisöz edimini içeren bir dildir" savı ileri sürülebilir. Eğitimde eğer değişme, değiştirme bir amaç olarak daha baştan onaylanması gereken bir kategoriyse, eğitim araçlarına ilişkin, hatta onlarla her an birlikte giden dil kullanımının da etkisöz edimini içereceği açıktır diyebiliriz. Ama dil kullanımının her bir örneğinde, betimleyici olan ile betimleyici olmayanı ya da "öyle olmayan"ı titizlikle birbirinden ayırmak gerekmektedir. Ders kitabı yazarları çoğun farkına varmasalar da, eğer insan-varlık bilgisi açısından özcü bir tutumu benimsiyorlarsa, dil kullanımında da betimleyici düzsöz edimini kullanmaları mümkün olmayacaktır. Özcü niteliği ağır basan bir insan-varlık bilgisiyle ve ardından bununla uyumlu olarak her şeyin, hiçbir eksiği gediği kalmamacasına, hiçbir kuşkuya yer bırakmamacasına bilinebileceği yaklaşımıyla hareket ediliyorsa, böyle bir epistemoloji benimseniyorsa, bu bağlamda kullanılacak olan dil de ilkin dogmatik nitelikli, ardından da eylemler bağlamında belirleyici etkisöz edimini içeren bir

9- Sonuçta farklılıklar bir dilsel anlatımı/söylemi "bilgi" ya da "bilgi olmayan" diye nitelememize yardım eder.
10- "Dilbilgisine uygun olarak ve bir sözlük aracılığıyla dilin gerçekleşmiş biçimi; edimsöz ve etkisöze karşıt olarak dil dışı olgulardan soyutlanmış söz" (Vardar vd., 2002: 87). "Düzsöz edimi"-"bilgi" ilişkisi son derece önemlidir.
11- "Konuşucunun dinleyici üzerinde dolaylı biçimde bir etki yapmasını sağlayan bildiri. Örneğin bir seçim söylevinde etkisöz coşkuya, belli bir sava inanmaya yol açabilir" (agy., s. 96).
12- Searle (2000) burada anılabilir.

dil olacaktır. Böyle bir dil genel olarak iktidar ilişkileriyle birlikte değerlendirildiğinde, eğitim süreçlerinin tümü, iktidar ilişkilerinin aşırı siyasallaştırılmış savaş alanına dönüşecektir. İktidar değiştikçe, ana çatısı, formu aynı kalan ama imleriyle ya da göstergeleriyle, simgeleriyle, kendine özgü, özellikle kutsallaştırıcı, özcü simgeleriyle, içerikleriyle tam da birbirinin karşıtı olan "dil oyunları"[13] tüm eğitim süreçlerini temelden etkileyecektir.

Elbette eğitim ortamında davranış ya da eylem değişikliğine neden olmak, bunu sağlamak, bu bağlamdaki tüm yapıp etmelerin en son amacı olarak değerlendirilebilir; eğitim bağlamında, davranış değişikliği esastır. Ama iletilen mesajların niteliği burada son derece önemlidir; değişiklik ne adına, nasıl, hangi amaçlarla, zihinleri hangi yollarla işleyerek yaratılacaktır. Özcü insan-varlık bilgisiyle ve buna bağlı olarak özün peşine düşen epistemolojiyle var olana yönelen bir kitap yazarının betimleyici bir dil kullanması, söylemini düzsöz edimi olarak kurması olanaksızdır. Bu durumda sürekli olarak bazı inançlarla, öze dayalı yorumlarla, istemlerle ve bunlara dayalı değerlendirmelerle yüklü ders kitapları ortaya çıkacaktır. Başka bir deyişle bu noktadan itibaren, benimsenen dilin, öze dayalı norm koyucu yanı ağır basan bir dil olduğundan söz edebiliriz. Tüm söz bağlamlarının okuyan, eğitilen, eğitilmek istenen üzerinde yer yer aşırı etki yaratmaya yönelik söz bağlamları olduğunu ileri sürebiliriz. Örneğin, bilimi betimlediğini savlayan, ancak daha yakından bakıldığında ve dikkatlice çözümlendiğinde öyle olmadığı anlaşılan şu anlatımı değerlendirelim: "Kısaca bilimi şöyle algılamalıyız: bilim sonsuz devinim arar; hatta devinimin ta kendisidir; onda her şey devinir, değişir, kabuk değiştirir. Her şey her şeyi yalanlar, her şeyi yıkar. O yüce bilim makinesi, durmak dinlenmek nedir bilmez, hiçbir zaman doymaz; en iyiye olan susuzluğu tükenmez, 'mutlak'a gelince yabancıdır ona." (Kale, 2007: 47) Kitabın yazarı okuyana, bilimi nasıl algılayacağına, algılaması gerektiğine ilişkin bir ödev yüklüyor ve ardından da amacını aşan, yer yer eğretilemelerle dolu bir dille kişisel görüşlerini yansıtıyor. "En iyi", "mutlak" gibi deyimlerin neleri çağrıştıracağı ve/veya çağrıştırabileceği konusunda bir kaygının burada yer almadığı anlaşılıyor. "Her şey her şeyi yalanlar, her şeyi yıkar" deyişleriyle gittikçe keskinleşen bir dil kullanımı ve bu yolla iletilen anlamlar, lise öğrencisinin içinde bulunduğu noktada, bilime ilişkin sağlıklı bilgiler edinmesini engelleyebilir sonucuna varabiliriz.

Özcü nitelikli insan-varlık bilgisinin etkisiyle kaleme alınan bir başka ifade ise şöyle: "Mani dini, hayvan etinin yenilmesini yasaklayan, savaşa karşı çıkan, askerliğe önem vermeyen felsefesi ile Türk inancına ve

13- Her türlü dil kullanımı, kuralları taraflarınca belirlenen dil oyunları olarak görülebilir. Oyun kurmada kültürel olanla olmayan belirgin bir biçimde etkilidir. Augustinus'tan Wittgenstein'a, Lyotard'a kadar "dil oyunları kuramı"ndan söz edilebilir.

yaşantılarına uygun değildi." (Kolukısa vd., 2006: 68)[14] Burada, hakkında hiçbir açıklama yapılmayan "Türk inancı" deyimiyle, gene belirgin kılınmayan yalnızca ima edilen "Türk yaşantıları" deyimi, özcü yaklaşıma dayalı bir anlatımın örneği olarak beliriyor. Gene aynı kitapta yer alan "Asurlular çok savaşçı ve zalim bir milletti" (Kolukısa vd., 2006: 54) önermesi de Asurlulara ilişkin özcü bir değerlendirmeyi yansıtıyor. Ayrıca, bir önceki önermede savaşı onaylayan değerlendirme, burada birdenbire savaşı onaylamayan hatta savaşçı olmayı zalim olmayla özdeşleştiren bir değerlendirmeyle yer değiştiriyor. Bu durum, kitap yazarlarının, belki de çoğun farkında olmaksızın, tutarsız bir dil kullanımını nasıl normalleştirdiklerinin örneği olarak gösterilebilir. Böyle bir dil kullanımının ardında özcü insan-varlık bilgisinin olduğu açıkça görülmektedir.

Özcü yaklaşımın sonucu olarak abartılı ifadeler, "bizim olan en iyisidir", "biz en iyiyiz" biçimindeki anlatımlar kaçınılmaz olarak birbirini izleyecektir, bir lise tarih kitabında yer alan alıntıda da olduğu gibi:

> İşte Türklerin çok erken çağlarda, Tek Tanrı'ya inanmış olmalarının başlıca sebebi bu idi. İnanç ve düşüncelerdeki birlik, toplumda da dirlik ve düzeni doğurmuştu. Ayrıca toplumdaki birlik ve disiplin, düşünceleri de törpülemiş ve fikirleri tek bir amaca doğru yöneltmiştir. Tek Tanrılı dinler, ancak yüksek sosyal bir düzeye erişmiş milletlerde görülürdü. Bu da tarih biliminin değişmez bir ilkesidir. Ayrıca bu olgunluk, insan düşüncesinin erişebileceği son aşamadır.[15]

Önermeler arasındaki ilişkisizlik, amacını aşan değerlendirmeler, bilgi yanlışları burada da karşımıza çıkıyor. Dinleri, inanç dizgelerini "daha değerli", "daha iyi" ya da hatta "en iyi" olanlar ve olmayanlar diye birbirinden ayırma; toplumları da salt inançlarıyla birlikte algılama, tektanrılı dinleri benimsemiş olan insanları ve toplumları daha "ileri" ve "iyi" görme, değerlendirme gibi, özcü insan-varlık bilgisine dayalı önyargılı bir dil kullanma, metinleri okuyanların hemen kavrayabileceği noktalar olarak karşımıza çıkıyor.

"İnsan-dünya-bilgi ilişkileri"ni bu tür metinleri de içeren kitaplarla kavramaya çalışan çocukların, gençlerin "insan", "toplum", "din", "tek tanrılı din", "tarih" kavramlarına ilişkin sağlıklı bilgiler edinmesi pek mümkün görünmemektedir. Bu türden metinler, ders kitaplarının bir bakıma dayanak noktasını oluşturan ve her derse ilişkin olarak belirlenen ve çoğun "Programın Genel Amaçları" başlığı altında toplanan belirlemelere de ters düşmektedir. Bu

14- Ayrıca şu alıntı da benzer yorumları içermektedir: "Böğü Kağanın önemli girişimlerinden birisi de Maniheizm dinini kabul etmesidir. Böğü Kağan aynı zamanda bu dinin öncülüğünü de üstlenmiştir. Bir tüccar ve kentli dini olan Mani dininin kabulü, Uygurların bilim, sanat, edebiyat ve ticarette ilerlemelerine katkı yapmıştır. Ancak et yemeyi yasakladığı için yeterince protein alamayan Uygurları hareketsiz kılmış, onların savaşçı yeteneklerini zayıflatmıştır," (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 65)

15- Bahaeddin Ögel, Türk Kültürünün Gelişme Çağları, *Ankara, 1979, s. 311-312'den aktaran Gündoğdu ve Bulduk (2007: 94).*

durum, neyin yapılması gerektiğini kâğıt üzerinde "çok iyi bilen", ama bunu bir türlü yaşam pratiğine aktaramayan kişilerin durumunu akla getirmektedir. Derslere ilişkin programların genel amaçları, öyle olması gerektiği pekâlâ "bilinerek" yazılıyor; ama öte yandan bu programlara ve genel amaçlara "sözde" dayalı olarak oluşturulan ders kitaplarında tam tersi yapılıyor[16] ve bu ders kitaplarına kamusal olarak onay veriliyor. Süreç ne yazık ki böyle işliyor: Bir yandan eleştirel düşünme diyoruz; ama öte yandan eleştiriden, tartışmadan, saydamlıktan alabildiğine kaçınılıyor; yaratılan korku kültürüyle zihinler darlaştırılıyor..

Bireylerin kendilerine ve başkalarına değer vermeleri, kendilerine ve başkalarına güvenmeleri gerçekten çok önemlidir. Ama verilen değerin ve duyulan güvenin kaynağının ne ya da neler olduğu, üzerinde durulması gereken bir konudur. Eğer değer verme ve güven duyma, doğuştan getirildiği sanılan birtakım özsel niteliklerle ilişkilendiriliyorsa ve salt "bizim" olduğu sanılanlara ilişkinse, o niteliklere sahip olmayanlara yönelik olumsuz bir duruşun sergileneceği açıktır ya da öyle olmayanlara "hoşgörü"yle yaklaşarak, işin ayırımcı bir tutum sergilemeye kadar vardırılabileceğine dikkati çekebiliriz. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10* kitabındaki şu ifadeyi mercek altına alalım: "İslam'a göre her insan sağduyu fıtratı ile yani, Allah'ın dinini benimsemeye uygun bir şekilde yaratılmıştır. Ancak ailesi ve çevresinin etkisi ile sapmalar olabilir. İşte bu nedenle Yüce Allah doğru inancı peygamberleri aracılığıyla insanlığa iletmiş ve onların neye, neden ve nasıl inanmaları gerektiğini Kur'an'da öğretmiştir." Akgül vd., 2007: 72) 11. yüzyılda Anselmus, aklı başında her insanın Tanrı inancına sahip olması gerektiğini; 17. yüzyılda da Descartes, sağduyunun Tanrı tarafından tüm insanlara eşit olarak dağıtıldığını ileri sürüyordu; ama sağduyuyu salt inanma edimiyle ilişkilendirmiyor, hatta insanın tüm var oluşunu düşünmeye[17] dayandırıyordu. Öte yandan gene aynı Descartes, eylemlerinin dayandığı ilkeleri içinde yaşadığı toplumdan devşirmenin, bu anlamda toplumsal, tarihsel ve kültürel yapının da ne denli önemli olduğunun farkındaydı. 21. yüzyılın Türkiye'sinde ise sağduyu, üzerinde hiç düşünülmeksizin, kolaycı ve toptancı bir tutumla salt inanca özgülenmektedir.

Eylemlerin tek belirleyicisi olarak dinsel inanışlar, salt "bize ait olduğu" düşünülen "dinsel değerler" ölçü olarak alındığında, bu değerlerin dışında, örneğin salt insan dünyasından devşirilen değerleri ölçü alanların

16- *Tıpkı kendisi var olanla ilişkilerinde hiç de öyle olmadığı halde, kendisine örneğin anket uygulandığında, tam da istenilen, beklenen yanıtları veren ve aslında, anketi uygulayanı yanıltan, gerçeğin önüne perde çeken kişilerin durumlarında olduğu gibi.*

17- *İnsan* res cogitans *(düşünen şey) olarak belirleniyordu.*

yanlış yolda olduğu kanısına kolayca varılacaktır. Nitekim, gene *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11* adlı ders kitabında böyle yorumlanabilecek bir ifadeye yer verilmektedir: "İnsan, dinimizin buyruk ve öğütlerine uyar, sözlerinde ve davranışlarında güzelliğe önem verirse ahlaklı bir kişi olur. Böyle kimseler toplumda sevilir ve sayılır." (Kızıler vd., 2006: 126) Eylemlerin iyi, güzel ve doğru olması yalnızca dinsel inançlarla ilgili kılınmaktadır. Felsefe ders kitabında da benzer ifadeler yer almakta, ahlaklı oluş, salt inançlı oluşa bağlanmak istenmektedir:

> İnsanlar arası ilişkiler, aslında 'ahlâkî varlık' denilen aşkınlığa dayanır. Bu aşkınlık insanların üstündedir, onları aşar, kuşatır; öyle ki insanlar yalnızken, yani aralarında hiçbir ilişki olmasa da aşkınlık yine vardır. Bu aşkınlık olduğu için verilen sözler tutulmaya zorunlu hâle gelir. Bir insan, diğerinden ayrıldığı zaman da ona güvenmeye devam eder, insanlar karşılıklı birbirlerine inanır ve bireyler arası ilişkiler devamlılık kazanır. Bu karşılıklı inanç ahlâklılığın vazgeçilmez koşuludur; o olmazsa ahlâklılık da olmaz. (Bolay, 2007: 110)

Son yıllarda yenilenen ders programlarında kavramsal yön ve beceri kazanma öne çıkarılmaktadır. İnsan-dünya-bilgi ilişkisini temelde kavramsal bilgiyle kurmak, ama bunun yanı sıra söz konusu bilgileri, örneğin olgusal olanla içeriklendirmek bilimsel tutumun temel gereklerinden biridir. Bir ders kitabında da nesnelliği sağlayan, olgularla gerekçelendirilen anlatımlardır çoğun. Örneğin, doğa bilimlerine ilişkin ileri sürüşler ve savlar olgularla, olup bitenlerle daha doğrudan bir biçimde, daha nesnel belirlemelerle gerekçelendirilirken, insan ve toplum bilimleri bağlamında birçok belirleme yoruma açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Ama böyle bir durum şu anlatımları hiçbir şekilde haklı çıkaramaz: "Gerçekliği ispat edilebilen görüşlere olgu, insanların kendi fikrini yansıtan görüşlere ise düşünce denir. Olgular ile düşünceleri ayırt eden en önemli özellik olguların doğruluğunun ispat edilebilmesidir. Düşüncelerin doğruluğunu ispatlamak gibi bir imkân yoktur. Örneğin, 'Ankara Türkiye'nin başkentidir' cümlesi bir olguyken, 'Ankara Türkiye'nin en güzel şehridir.' cümlesi bir düşüncedir." (Kolukısa, 2006: 19) Yazarın, "olgu", "düşünce" terimlerini/kavramlarını; bu metinde hiç yer almamakla birlikte, "önerme", "doğruluk", "yorum", "nesnel", "öznel", "nesnellik", "öznellik", "görüş", "değerlendirme" terimlerini/kavramlarını bilmediği, kavramsal ayırımlar yapamadığı anlaşılmaktadır.

Kavramların sınırlarını çizmek özellikle felsefe söz konusu olduğunda büyük önem taşımaktadır. Ne yazık ki, felsefe ders kitaplarında bile bu özenin gösterilmediği anlaşılmaktadır. Ders kitaplarını tarayanlar haklı olarak bu noktaya işaret etmektedirler. Örneğin, "inanç" ile "bilgi" birbirine karıştırılmakta, "dinsel bilgi" deyişi rahatlıkla kullanılabilmektedir. Ayrıca öznel görüşler bilgi gibi sunulmaya çalışılmaktadır:

> Somut felsefe, her şeyden önce Kartezyanizm (Dekartçılık), Hegelyanizm (Hegelcilik) ve pozitivizm gibi akım ifade eden 'izm'leri reddetmek anlamına gelir. Bunun yanında kimi felsefeleri okullaştırma (pozitivist okul gibi) çabalarını kabul etmemek de somut felsefe yapmanın ilkelerindendir. Şu hâlde somut felsefe, bütün akımlardan ve felsefe okullarından bağımsız olmak demektir. Somut olarak felsefe yapmak, deneyci felsefelerden uzak durmak demektir. Zihnen düşünme alanını daraltan yasakçı felsefelere de yaklaşmamaktır. Somut felsefe yapmak şimdi ve hemen (*hic et nunc*) felsefe yapmaktır. Bu demektir ki olayların ve nesnelerin belirli olduğu her zaman ve mekânda bağımsız düşünebilmektir. Somut felsefe soyut kavramlarla, idelerle değil, gerçek varlıkla ve onun nitelikleriyle ilgili çalışmaktır. Varoluş soyut, var olan somuttur, insanlık soyuttur, insan somuttur; bilgelik, beyazlık soyut, bilge ve beyaz somuttur. Somut olan anlaşılır, bili yayılır ve zihni kaplar. (Bolay, 2007: 30)

Oysa, genellikle düşünmenin, özellikle de felsefi düşünmenin tümüyle kavramsız olduğunu ileri sürmek olanaksızdır. Son iki önermeyle yazar ne demek istiyor, anlamak mümkün değil.

İncelenen ders kitaplarının bir bölümünde ifadeler arasında ussal bir ilişkinin olmadığı ilk göze çarpan noktalardan biridir. Ayrıca kişisel görüşler ya da yorumlar bilgi olarak sunulmak istenmektedir. Özellikle tarih ya da coğrafya kitaplarında rastlanan abes anlatımlar bir başka sorunlu noktayı oluşturmaktadır. Örneğin şu anlatım burada ileri sürülenleri doğrular niteliktedir: "New York, ticaret ve sanayinin olduğu kadar eğitim ve kültür faaliyetlerinin de yoğunlaştığı bir yerleşim merkezidir. Sunduğu ekonomik, siyasal ve kültürel kaynaklarla New York, tarihin her döneminde çevresinde manyetik alan oluşturan bir mıknatıs gibi çekim alanları oluşturmuştur." (Pural vd., 2007: 41) Bilgi yanlışı ve özensiz dil kullanımı açıkça görülmektedir. "Tarihin her dönemi" deyişiyle yazarlar gerçekten tüm dönemleri mi kastetmektedirler? Anlamak olanaksız!

Aşırı genellemeler, amacını aşan ifadeler, olgusal olanı değil de otoriteyi gerekçe olarak değerlendirmek, ders kitaplarını gerçekten sorunlu kılmaktadır. Örneğin, alkolün zararlarından söz ederken çizilen tabloya daha yakından bakalım:

> Alkol aile içi tartışmalara, boşanmaya, yaralanma ve cinayetlere, geçim sıkıntısına neden olur. Ekonomik olarak sıkıntı çeken ailenin içki ve meze için para ayırması, ailenin diğer giderlerinin kısıtlanmasına ve giderek yoksulluğa sebep olur. Alkol bağımlısının iş veriminin düşmesi, işsiz kalması, iş kazasına uğraması da aile için sorun oluşturur. Aile içi huzursuzluk, özellikle çocukların psikolojik sorunlarının oluşmasında, okul ve iş başarılarının düşmesinde etkilidir. Alkol bir toplumsal sorundur. İçki alabilmek için para ihtiyacı duyan kişi hırsızlık yapabilir, cinayet işleyebilir. İçki içilen yerlerde sık sık kavga çıkar, öldürme ve yaralama olayları görülür. Peygamberimiz Hz. Muhammed bir hadisinde 'İçki bütün kötülüklerin anasıdır,' diyerek bu konuyu vurgulamıştır. (Sert vd., 2007: 42)

Bireylerin alkol tüketmesinin ya da aşırı alkol tüketmesinin zararlarından, doğuracağı sonuçlardan elbette söz edilebilir; ama gerekçelendirmenin bilimsel nitelikte olması gerekmektedir. Oysa burada sadece korkutarak ya da korku yoluyla, şiddet yoluyla zararlar anlatılmaya çalışılmaktadır.

Her fırsatta Hz. Muhammed'e ve Atatürk'e başvuran yazarlar, anakronik ifadelerin ya da aşırı genellemelerin yaratıcısı durumuna düşmektedirler: "... Gazi Üniversitesi, adını aldığı Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e yaraşır bir yükseköğretim kurumu olma iddiasını devam ettirmektedir. Eğitim fakülteleri yönünden ülkemizin lideri olan Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar, Gazi Eğitim, Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Kırşehir Eğitim Fakültelerinden oluşmaktadır..." (Kolukısa, 2006: 26) gibi ifadeler bir üniversiteyi betimlemede ne kadar işlevseldir, anlamak mümkün değil. Atatürk'e ilişkin şu değerlendirme de son derece garip görünmektedir: "Gerçekçiydi, hayallerden hoşlanmazdı." Ardanuç vd., 2006: 26) Dış dünya-düşünme-dil ilişkisinde, bir düşünme edimi olarak "hayal kurma"nın bu denli göz ardı edilmesi ve hatta küçümsenmesi anlaşılır gibi değil; amaç öğrencileri gerçekçi yapmak olsa gerek!

Fikri mülkiyet haklarının hiçe sayıldığı, toplumun gerçekten önem verdiği kişilerin yarattığı değerlerin gelişigüzel kullanıldığı, yıpratıldığı bu ders kitaplarıyla çocukların, gençlerin iyi bir biçimde yetişmesi mümkün görünmemektedir. Başta da belirtildiği gibi, *Millî Eğitim Temel Kanunu*'nda ve son yıllarda yapılan program değişikliklerinde olması gerekene, ideal ilkelere ya da evrensel diyebileceğimiz ilkelere, belirlemelere yer verilmekte, ama uygulamada durumun hiç de böyle olmadığı, birçok şeyin özcü kalıplara, ideolojik belirlemelere sıkıştırıldığı anlaşılmaktadır. Bu kitaplarla - elbette hepsini kastetmiyorum burada okul öğretiminde özenli düşünmeyi, yaratıcı ve eleştirel düşünme türleriyle gerçekleştirmek mümkün değildir. Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesinin ilkinde yapılan çalışmaların, ders kitaplarının yenilenmesine belirgin bir katkı yapmadığı da anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA:

AKGÜL, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10*, Ankara: MEB Yayınları.

ARDANUÇ, K. vd. (2006). *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

BOLAY, S. H. (2007). *Lise Felsefe Ders Kitabı*, Ankara: Gün Yayınları.

ÇOTUKSÖKEN, B. (2003). "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ÇOTUKSÖKEN, B. (2008a). "Düşünme Eğitimi Üzerine," N. Kuruyazıcı (yay. haz.), *Gençliğin İzdüşümü. Nilüfer Tapan Armağan Kitabı* içinde, İstanbul: Multilingual, 329-340.

ÇOTUKSÖKEN, B. (2008b). "Eğitim Felsefesinde Yeni Bir Çerçeve," 01.03.2008 günü Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde sunulan, henüz yayımlanmamış bildiri.

DEMİREL, Ö. (der.) (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

GÜNDOĞDU, A. ve O. Ü. Bulduk, (2007). Lise *Tarih 1 Ders Kitabı*, İstanbul: Tutibay Yayınları

KALE, N. (2007). *Liseler İçin Felsefe Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

KIZILER, H. vd. (2006). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

KOLUKISA, E. A. vd. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

MENGÜŞOĞLU, T. (1988a). *Felsefeye Giriş*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

MENGÜŞOĞLU, T. (1988b). *İnsan Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (MEB-TTKB) (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.

PURAL, A. vd. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya 11*, Ankara: MEB Yayınları.

SEARLE, J. R. (2000). *Söz Edimleri. Bir Dil Felsefesi Denemesi*, çev. Levent Aysever, Ankara: Ayraç Yayınevi.

SERT, Z. vd. (2007). *Lise Sağlık Bilgisi*, Ankara: MEB Yayınları.

STRAIN, J. P. (der.) (1971). *Modern Philosophies of Education*, New York: Random House.

UYGUR, N. (1996). *Kuram-Eylem Bağlamı. Çözümleyici Bir Felsefe Denemesi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

VARDAR, B. vd. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET

Gülsün Güvenli ve Hülya Uğur Tanrıöver[1]

En temel insan haklarından sayılan herkese eşit eğitim ilkesi doğrultusunda hazırlanan düzenlemeler ve imzalanan uluslararası sözleşmelerde kadınların okullaşmalarını engelleyen koşulların kaldırılmasına yönelik maddeler önemli bir yer tutmaktadır. Bu alanda yapılan birçok çalışma, son yıllarda gösterilen çabalara karşın, eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılığın en geniş kitlelere uygulanan ve meşru görülen açık bir ayrımcılık olmayı sürdürdüğünü ve kadınların erkeklerle eşit bir biçimde okullaşmaları için gelişmiş ülkeler dahil tüm dünyada alınacak çok yol olduğunu göstermiştir. Kızların okula erişim oranı, okul başarısı ve öğretim süreleriyle ölçülen okullaşmalarına ilişkin sorun birçok nedene dayanmaktadır. Ekonomik koşullar ve düşük gelir düzeyi, geleneksel ataerkil yapıların çevrelediği ailevi ve toplumsal ortam, öğretim sistemindeki yetersizlikler yanında, okul kurumunun kızları belli basmakalıp roller, tutumlar, davranış kalıpları içine hapsederek eşitsizliği ve ayrımcılığı güçlendirdiği ve onların okullaşmaları sorununda önemli bir yer tuttuğu yapılan birçok çalışmayla saptanmıştır.

Bu alanda, Nicole Mosconi ve Marie Duru-Bellat'nın yaptığı araştırmalar kızların toplumda kendilerine verilen ikincil konumu öğrenmelerinde ve içselleştirmelerinde okulun, ders programları ve kitapları, pedagojik yöntemleri, işleyişi, öğretmen, öğrenci, veli ilişkileriyle oynadığı rolü göstermektedir (Mosconi, 1989 ve 1994; Duru-Bellat, 1990). Cinsiyetçi kalıpların etkisiyle, örneğin fen dersi sınıfında tüm öğrenciler ve hatta öğretmenler, bilgisayar kullanımında veya elektrik montajı deneyinde erkek öğrenci-

1- Galatasaray Üniversitesi

lerin öne çıkmasını ve kızların silinmesini doğal karşılamaktadırlar. Veya matematik dersinde öğretmenlerin erkek öğrencilere daha çok söz verdikleri, onları cesaretlendirdikleri görülmüştür. Kızların, öğrenimlerini başarıyla sürdürseler bile, toplumlarda saygın meslek olarak kabul gören, dolayısıyla üst düzey konumlara erişim olanağı sağlayan alanlara yönelmemesindeki en büyük etkenin cinsiyete dayalı ayrımcılık olduğu saptanmıştır (Baudelot ve Establet, 1992 ve 2007). Bir başka deyişle, kadınların toplumda etkin rol alabilecekleri alanlarda görülmemelerinin nedeni, "doğal" hatta biyolojik/anatomik temellere değil, onlara toplum tarafından biçilen ve toplumsal cinsiyet diye adlandırdığımız kimliğe dayanır. Kısaca, toplumsal cinsiyet düzeninin sürekli yeniden üretilmesi ve süregitmesinde okulun payı büyüktür.

İlk Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi sonunda yayımlanan kitaptaki yazıda da belirttiğimiz gibi "toplumsal cinsiyet de, tıpkı tüm toplumsal değerler, kurallar ya da genel olarak yapıntılar gibi, toplumsallaşma yoluyla yeniden üretilir ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Üstelik, biyolojik-anatomik anlamıyla cinsiyet doğal bir veri olduğundan, toplumsal cinsiyet de, özel öğretme-belletme mekanizmalarına bile gerek duyulmaksızın, gündelik hayatın merkezinde konumlanan, dolayısıyla da kolayca aktarılabilen bir durumdur." (Tanrıöver, 2003: 107)

Gene daha önce açıkladığımız toplumsallaşma kavramını kısaca anımsatmakta yarar olacaktır. Birinci kuşak sosyologları tarafından daha çok tek yönlü, çizgisel ve toplumların "yeni üyeleri" bağlamında ele alınan, yani daha basit biçimde söylememiz gerekirse, çoğunlukla çocukları ve gençleri ilgilendiren bir tür "öğretme" olarak tanımlanan toplumsallaşma, günümüzde çok yönlü, etkileşimci bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Buna göre belli başlı fikirlerin ve davranış kalıplarının oluşması bir anlamda birey ile çevresinin işbirliğinin bir sonucudur (Javeau, 1986: 220). "Burada sözü geçen 'çevre', eski yaklaşımlarda toplumsallaşma edimcileri olarak adlandırılan kişi, kurum ve ortamlara denk düşer. Bireyin doğduğu andan itibaren muhatap olduğu ve ömrü boyunca da, yenilerini ekleyerek zenginleştirdiği bu edimciler, kendisine toplumsal norm ve değerleri, hem bilinçli öğretme yoluyla, hem de kendiliğinden model oluşturma yoluyla aktarırlar." (Tanrıöver, 2003: 107) Günümüzde toplumsallaşma edimcilerinin çoğalmasına karşın, çocuklar ve gençler söz konusu olduğunda, hâlâ en temel nitelik atfedilenler, başta aile, sonra da eğitim kurumları, yani okullardır.

Ders kitaplarının toplumda meşru kabul edilen ortak değerleri, davranış biçimlerini ve zihniyet kalıplarını aktararak toplumsallaşma sürecinin ana öğelerinden birini oluşturduğu, etkisinin öğrenci ve okul sınırlarını aştığı uzun zamandır bilinmektedir. Kuşkusuz bunun nedenlerinin başında ders ki-

taplarının günümüzde hâlâ en temel pedagojik araç olduğu gerçeği gelmektedir. Çocuklar tarafından çok erken yaşlarda kullanılmaya başlayan ders kitapları onların çoğu zaman okumayla ve kitap dünyasıyla tanışmalarını sağlar, yazılı kültüre erişimlerinin ilk aşamasını oluşturur. Öte yandan kültürel veya ekonomik nedenle gazetenin girmediği birçok evde öğrenciler ve diğer aile bireyleri için yazılı malzemeyle buluşmanın tek aracı kitaptır. Son otuz yılda yapılan birçok çalışma pedagojik araçların, özellikle de ders kitaplarının öğretim kalitesini geliştirmekte en önemli araç olduğunu göstermiştir. Bilgiye ulaşmanın yanında, okuma ve yazma becerilerinin, eleştirel bakışın, bireysel özerkliğin ve yaratıcılığın gelişmesini sağlar. Bir diğer kullanıcı olan öğretmenler içinse, ders kitapları en temel, bazen de tek pedagojik kaynağı oluşturur. Ders programlarının genel ilkelerini içerir, pedagojik ilerleme aşamalarını gösterir ve öğrencinin bilgisinin değerlendirilmesinde yol gösterir. Bu yolla öğretmenin eksikliklerini tamamlar, mesleki gelişimine ve değişimlere uyum göstermesine katkıda bulunur.

Öte yandan, uzmanlarca yazılan ve devlet kurumlarınca onaylanan ders kitapları öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin gözünde ansiklopedi ve sözlükler gibi simgesel bir meşruluk taşır. Bu sayede, çok farklı kanallarla bilgiye ulaşılabilen çağımızda ders kitapları, toplumlarda genel kabul çerçevesinde kanıtlanmış, tartışılmaz, yani doğru olan bilgiye erişimin güvencesi olma üstünlüğü taşır. Bu aynı zamanda, toplumsal yükselmede anahtar konumda olan eğitim düzeyine erişmenin de güvencesidir.

Unutulmamalıdır ki, özellikle örgün eğitimin zorunlu ve yaygın olduğu, öğretim kurumlarının yasal düzenlemelerle merkezi iktidarlar tarafından biçimlendirildiği toplumlarda ders kitapları resmi-siyasal iktidar tarafından belirlenen toplumsal projenin ve toplumun resmi-yasal olarak tanımlanan kolektif tahayyülünün eğitimdeki en somut yansımasını oluşturur. "Milli eğitim"in bulunduğu ülkelerde, dolayısıyla Türkiye'de de, program içeriklerinin birliği nedeniyle, öğretilenler, aktarılanlar tüm toplumun "ortak" ve "meşru" değerleri olarak kabul edilir. Sonuç olarak, temel pedagojik araç olması, simgesel güç ve meşruiyet taşıması, öğretmenleri yönlendirmesi ve toplumsallaşma sürecinde önemli bir yer tutması dolayısıyla, ders kitapları bütün eğitim politikalarının ve projelerinin merkezinde yer almaktadır. Gene bu nedenlerden dolayı eğitimde cinsiyete dayalı ayrımcılıkla mücadele alanları içinde önemli bir yer tutarlar. UNESCO önderliğinde son yıllarda yapılan birçok çalışma toplumlarda bu alanda değişimi sağlamada ders kitaplarına "kaldıraç" işlevi yüklemektedir (Brugeilles ve Cromer, 2008). Ders kitaplarının güçlü bir toplumsal değişim aracı olabilmesi için sadece ayrımcılık içeren olguların ortadan kaldırılmasını sağlamak yeterli olmaz, aynı zamanda insan haklarını

yücelten ve insanlar arası eşitliği öne çıkaran temsiliyetlerin üretilmesi de gerekir. Aşağıda sunacağımız çalışma hem ders kitaplarının cinsiyete dayalı ayrımcılıktan arınmasına hem de cinsiyetler arası eşitliği öne çıkaracak mesajların geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

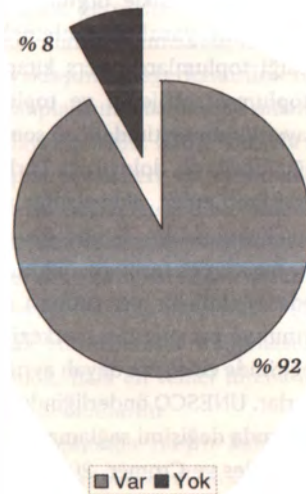
Genel değerlendirme

Her ne kadar ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin kurgulanmasına ve aktarımına ilişkin çözümlemenin temelde niteliksel olması gerekse de, toplum bilimlerinde yöntem konusunda benimsenen terimle, "niteliksel amaçlı niceliksel" göstergelerin de dikkate alınması, 2008 yılının tarama sonuçları bağlamında kaçınılmaz görünmektedir. Özellikle de makrososyolojik bir değerlendirme açısından bu veriler, genel olarak cinsiyeti temel alan insan hakları ihlallerinin ulaştığı boyutları serimleme açısından anlamlıdır.

Bütün kitaplar bir arada değerlendirildiğinde, Grafik 1'de görüleceği üzere, bunların büyük çoğunluğunda en az bir alanda insan hakları ihlali bulumaktadır.

Grafik 1

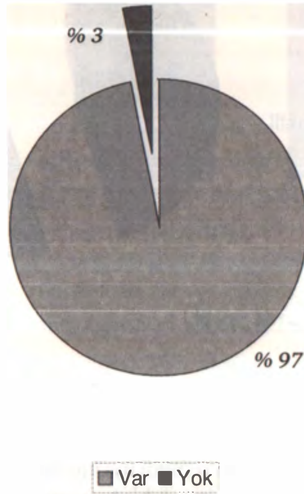
İnsan Hakları İhlalleri - Genel



İlk ve orta öğretim ders kitapları arasında önemli bir fark göze çarpmaktadır. İlköğretim kitaplarında insan hakları ihlali olan kitap oranı, orta öğretimdekilere göre daha fazladır (Grafik 2 ve 3).

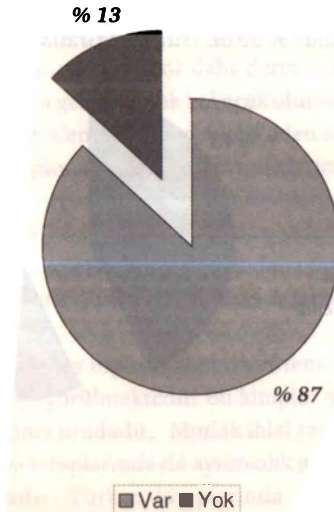
Grafik 2

İlköğretim Kitaplarında İnsan Hakları İhlalleri



Grafik 3

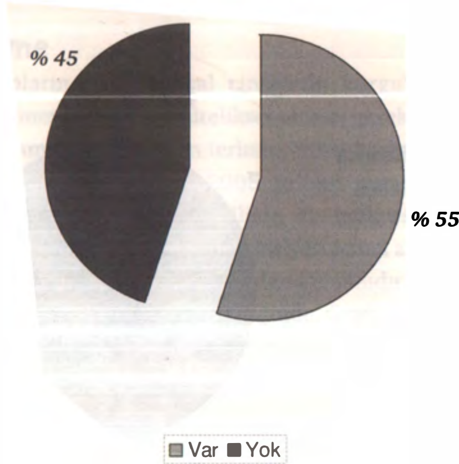
Ortaöğretim Kitaplarında İnsan Hakları İhlalleri



Toplumsal cinsiyet temelli insan hakları ihlali ya da ayrımcılık açısından değerlendirildiğinde, her iki kitaptan birinde, hatta biraz daha fazlasında bu tür bir ihlal olduğu gözlenmektedir (Grafik 4).

Grafik 4

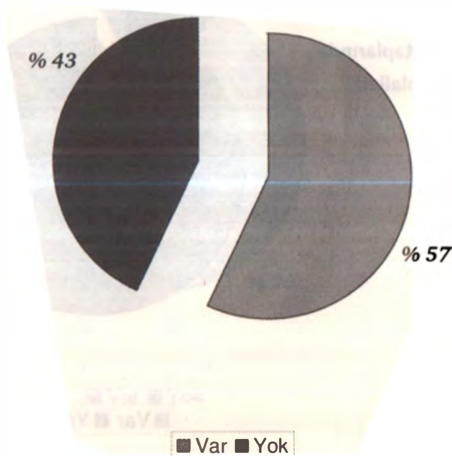
İhlal İçeren Kitaplarda Toplumsal Cinsiyet Temelli Ayrımcılık



Toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın saptandığı kitapların öğretim düzeyine göre dağılımına baktığımızda, karşımıza çıkan tablo, genel olarak insan hakları ihlalleri konusunda gözlemlediğimize benzemektedir. İhlal içeren ilköğretim kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı içerenlerin oranı % 57 iken bu oran ortaöğretim kitaplarında % 50'dir (sırasıyla Grafik 5 ve 6).

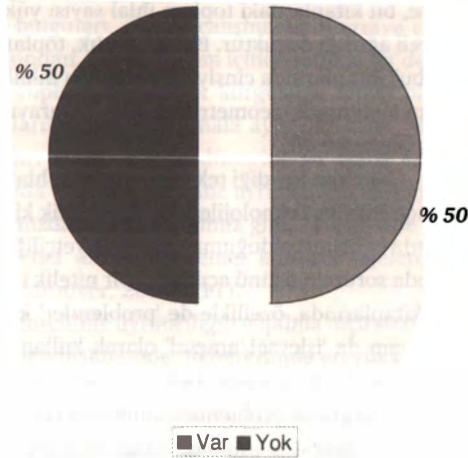
Grafik 5

İhlal İçeren İlköğretim Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temelli Ayrımcılık



Grafik 6

İhlal İçeren Ortaöğretim Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temelli Ayrımcılık



Bu bulguyu, toplumsallaşma ve temel değerlerin içselleştirilmesi bağlamında yorumladığımızda, cinsiyetçiliğin, en küçük yaşlardan başlayarak benimsetilecek biçimde içeriklerde yer aldığı, buna karşılık orta öğrenimde, yani öğrencilerin ergenlik çağını sürdürdükleri yıllarda görece daha az görüldüğünü söylemek mümkündür. Herrera'nın (2004), "Gençler, derslerin normatif niteliğinin farkına ancak ergenlik çağında (hatta daha da geç) varıyorlar. Oysa okulun taşıyıcılığını yaptığı cinsiyetçilik çok daha derin ve etkileri daha öncesinden, yani ilköğretimden, hatta genel olarak bakacak olursak, çocukluk çağından itibaren kendini hissettiriyor. Cenevre Üniversitesi'nden sosyal-psikoloji uzmanı Anna Dafflon-Nouvelle toplumsal cinsiyet davranışlarının aktarımının ergenlik öncesi gerçekleştiğini ve 'ergenlik çağında cinsiyetler arası eşitliği sağlamak için çaba göstermek çok yararlıdır, ama bu önlemler sadece bu yaşlarda alınırsa yetersiz kalır, zira normların içselleştirilmesi çok daha önce başlamıştır' diyor" sözleriyle altını çizdiği durum, Türkiye'deki ders kitapları açısından dikkate alınmalıdır.

İlköğretimde en fazla toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın Hayat Bilgisi kitaplarında yapıldığı görülmektedir. Bu kitaplar açısından hak ihlalleri arasında "cinsiyetçilik" birinci sıradadır. Mutlak ihlal sayısı çok daha az olmakla birlikte, Fen ve Teknoloji kitaplarında da ayrımcılık açısından cinsiyetçilik birinci sırada yer almaktadır. Türkçe kitaplarında ise cinsiyetçilik üçüncü sıradadır.

Ortaöğretimde, toplumsal cinsiyetle ilgili ihlaller "felsefe grubu" ile Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım kitaplarında mutlak sayı olarak yüksek olmakla birlikte, bu kitaplardaki toplam ihlal sayısı yüksek olduğundan, bu tür ihlallerin göreli ağırlığı düşüktür. Buna karşılık, toplam ihlal sayısının düşük olduğu "fen grubu" kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı ihlaller içinde ilk sırayı almaktadır. Bu grupta matematik-geometri kitapları ilk sırayı almakta, onları kimya ve fizik kitapları izlemektedir.

Nitekim içerdiği tek insan hakları ihlali cinsiyetçilik olan toplam dört kitabın üçü Bilişim Teknolojileri ve Matematik kitaplarıdır. Oysa tıpkı geçen çalışmamızda belirtmiş olduğumuz gibi cinsiyetçiliğin bu tür kitaplardaki mevcudiyeti aslında sorunun özünü açıklayıcı bir nitelik taşımaktadır. Zira, örneğin "Matematik kitaplarında, özellikle de 'problemler' kapsamında işlenen cinsiyet ayrımcılığı, tam da 'işlevsel/araçsal' olarak kullanıldığından ötürü sorun yaratır. Bir başka deyişle, öğrencilere belli işlemleri yapmayı, belli bilgileri uygulamayı öğretme amacı güden problemleri sunmada kullanılan örnekler, normalde en sıradan, onların dikkatini asıl bilgi odağından (matematik) ayırmaksızın anlamalarına yardımcı olacak 'gündelik', bildik şeyler ve olgular arasından seçilir. Dolayısıyla da buradaki cinsiyet ayrımcı öğeler, aslında bu ayrımcılığın 'normal, sıradan, bildik' olması ve oldurulması anlamına gelir." (Tanrıöver, 2003: 112) Nitekim UNESCO'nun hazırlattığı "Ders kitapları yoluyla cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması için rehber"de önemli bir bölüm dört ülkede okutulan matematik ders kitaplarında cinsiyet temsilleri aracılığıyla yapılan ayrımcılık üzerinedir (Brugeilles ve Cromer, 2008). Yazarlar bu seçimi öncelikle bu tür çalışmaların tüm alanları kapsaması gerektiğini göstermek için yaptıklarını vurgulamaktadırlar. Genelde okuma, tarih, coğrafya veya yurttaşlık dersi kitaplarının temsiliyetler konusunda zengin oldukları bilinmektedir. Oysa matematik dersleri görüntüde tarafsız ve temsiliyetler açısından yoksul gibi dursalar da, soyut kavramların kolay öğrenilmesi için çocukların gündelik yaşamlarından örneklerle verilmektedir. Bu da kişilerin cinsiyete dayalı kimlikleriyle sahnelenmelerine yol açar. Matematik kitapları da diğerleri gibi toplum ve cinsiyetler üzerine birçok temsil içerir ve bu temsil biçimlerine dikkat etmediğimiz için daha etkilidirler. İkinci önemli neden ise, birçok kültürde erkeklerin matematik ve fen bilimlerine, kızların ise dil, edebiyat ve sosyal bilimlere doğal nedenlerle daha yatkın oldukları inancının yaygınlığıdır. Matematik ve fen dersleri kitaplarında yapılan ayrımcılık bu inancın yeniden üretilmesi ve yaygınlaştırılmasında daha etkin olmaktadır.

Bu genel bulguların çizdiği çerçeve, cinsiyete dayalı ayrımcılığın, dolayısıyla da resmi olarak toplumun genç üyelerine aktarılmak üzere itinayla kurgulanan toplumsal cinsiyet kalıplarının özgün nitelikleri incelendiğinde daha fazla anlam kazanmaktadır.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kurgusunun özellikleri

2008 yılının niceliksel tarama bulguları, önceki çalışmamızın ortaya çıkardığı ana başlıklar ve sorunsallar açısından, geçen dönem içinde radikal bir değişimin olmadığını işaret etmektedir. Toplumsal cinsiyet kurgusuna temel oluşturan cinsiyet ayrımcılığı, ders kitaplarımız açısından hâlâ aynı derecede yaygın ve genele nüfuz etmiş durumdadır: Hangi eğitim düzeyine ve alana ait olursa olsun, neredeyse bütün kitaplarda kadınlar aleyhine ayrımcılığın varlığı açıktır. Bu durum, tıpkı geçen çalışmamızda altını çizdiğimiz gibi, "Türkiye'de cinsiyet ayrımcılığının, sözcüğün en genel anlamıyla temel kültürel öğelerden biri olduğunun bir göstergesidir" (Tanrıöver, 2003: 111).

Toplumsal cinsiyet temelinde ayrımcılığın yapılma biçimleri, tarama ölçütleri dikkate alınarak değerlendirildiğinde, ilköğretimde en yüksek oranda belirlenen ölçüt "eşitsiz, cinsiyetçi bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi"dir; bunu "cinsiyetçi dil kullanımı" ve "ataerkil aile kavrayışı, erkek-egemen aile tasviri" izlemektedir. Ortaöğretimde ise birinci sırada gelen ölçüt dilde cinsiyetçiliktir. Her iki öğretim derecesinde göze çarpan ortak bulgu ise "cinsiyet ayrımcılığının doğrudan aşağılayıcı ya da sözde bilimsel ifadeleri" ölçütünün en az rastlanan ayrımcılık biçimi olduğudur.

a. Genelleşmiş "örtük söylem"

Bu bulguların toplu değerlendirmesi bize cinsiyetçi kalıpların aktarımında açık söylemden çok, örtük söylemin egemen olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, bazı başka ayrımcılık biçimlerinde olduğu gibi (örneğin, başta tarih ve milli güvenlik olmak üzere, birçok ders kitabında var olan milliyet, ırk ve dine dayalı ayrımcılık) açıkça bir cinsin diğerine "üstün"lüğü ya da diğerinden daha erdemli olmasına ilişkin doğrudan içerikler yok denecek kadar azdır. Ama bu durum, bu alandaki birçok çalışmanın ve bizim bir önceki araştırmamızın altını çizdiği gibi, belki de mücadele alanını daha da genişleten ve hak ihlallerine karşı yapılacak çalışmaları zorlaştıran bir durumdur. Örneğin bir ilköğretim 1. sınıf Türkçe kitabının 7. ünitesi olan "Üretim, Tüketim ve Verimlilik"e ilişkin başlık sayfasındaki resimde oynayan/çalışan yetişkinlere öykünen hareketleri yapan beş çocuktan dördünün erkek olması ve bu çocuklar farklı uğraşlarıyla resmedilmişken, tek kız çocuğunun kucağında bir bebekle temsil edilmesi cinsiyetçi bir sosyal rol dağılımının örtük söylem aracılığıyla aktarımını işaret etmektedir (Aldı vd., 2007: 56).

Gene aynı biçimde, "toplum ve kurumlar" konulu bir ders kapsamında verilen örnekte, "Hilal'in babasının tayini ... çıkmıştı" diye başlayan öyküleme, "Eşyalar kamyondan indirilirken o da annesine yardım ediyordu. Annesi

dolapları silmek için leğene su koymasını istediğinde Hilal suların akmadığını gördü" biçiminde sürmekte ve bu çok masum, gündelik "öykü/olgu" çerçevesinde dile gelen söylem anlamları içermektedir:

- 'Baba(sı)nın tayini çıkmıştı': Ailenin (yeni) oturacağı yeri belirleyen, yani tüm yaşamını etkileyecek bir kararın alınmasına neden olan babadır.
- 'Kız çocuk (Hilal) annesine yardım ediyordu': Cinsler arası işbölümü olduğundan, çocuklar hemcinsleri olan ebeveyne, yani kız çocuklar annelerine, erkek çocuklar da babalarına yardım ederler/etmelidirler.
- 'Anne(si) dolapları silmek için...': Dolap silmek annelerin işidir, yani ev işlerini kadınlar yapar.

Bu örtük söylem hem cinsiyetçi rol dağılımını meşrulaştırmakta hem de ataerkil aile kavrayışını, erkek-egemen bir aile tasviriyle pekiştirmektedir (Öztürk vd., 2007: 136).

Bazı kitaplarda gene bu doğrultuda, açıkça ifade edilemeyen çok daha "özcü" ayrımların da örtük söylem düzeyinde aktarıldığı görülmektedir. Bu konuda da, çok sayıda örnek arasından biri ilköğretim, diğeri de ortaöğretim düzeyinden ikisini vermek yeterli olacaktır.

İlköğretim 2. sınıf Türkçe kitabında yer alan ve bir zamanlar evin birinde yaşayan şirin ve mutlu "saat ailesi" Ti-Ta'ların öyküsünü aktaran metinde, bir sabah uyanıp da oğlu Ti-Ta'nın tik tak etmediğini gören Ana Ti-Ta üzüntüden ne diyeceğini şaşırmış. Gözleri dolu dolu olmuş... Başlamış hüngür hüngür ağlamaya. Onun ağladığını gören kız Ti-Ta'ların da gözleri dolmuş. Öykünün devamında Baba Ti-Ta, eşi ile kızlarına ağlamayı kesmelerini emreder ("yoksa paslanacaksınız" gerekçesiyle!) ve "Ağlayıp sızlamakla hiçbir şey düzelmez. Zararı kendiniz çekersiniz. Küçük Ti-Ta'yı doktora götürmek gerek" der (Aktaş vd., 2007: 119-120). Böylelikle kadınların ağlanıp sızlanmak dışı tepki veremeyen, kendi çıkarlarını bile düşünemeyen, sorun çözmek şöyle dursun, ek sorun yaratan özelliklere sahip oldukları ve bunun da "öz"lerinden geldiği (zira kız çocuklar da "doğal olarak" anneyle aynı tepkiyi veriyorlar); buna karşılık "baba"nın hem aklını kullanan, hem sorun çözen, hem de "kendi iyilikleri için", eşine ve çocuklarına "emir veren" (belki de azarlayan) kişi konumunda bulunduğu da örtük söylem aracılığıyla çocuklara aktarılmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde ise bir lise sağlık kitabında ruh sağlığını etkileyen kişisel faktörler başlığı altında "cinsiyet" işlenirken, verilen örnek, değiştirilmesi olanaklı, hatta insan hakları açısından tercih edilir olması gereken bir durumu "veri" biçiminde sunmaktadır: "Kadın veya erkek olmanın sosyal hayatta getirdiği yükümlülükler farklı olduğundan cinsiyetin ruh sağlığına dolaylı bir etkisi vardır. Örneğin, orta yaştaki kadınlar, aynı yaştaki erkeklere göre daha fazla ruhsal çöküntü yaşamaktadırlar." (Sert vd., 2007: 33)

Kuşkusuz örtük söylem aracılığıyla aktarılan cinsiyetçi kalıplar ve eşitliksiz sosyal roller konusunda, yukarıda genel değerlendirme kapsamında değindiğimiz matematik ve fen bilgisi kitaplarının da çok zengin örnekler içerdiğini anımsatmak gerekir. Kadınların matematikle ilişkisi genelde ya yemeklerin "ölçüsünü tutturma" ya da aile bütçesini denkleştirme bağlamında sunulmaktadır.

b. Simgesel yokluk/görünmezlik

Her ne kadar "örtük söylem"in bir parçası olsa da, genelde medya çözümlemeleri alanında geliştirilen ve Tuchman tarafından "kadınların simgesel olarak yok sayılması" biçiminde kavramlaştırılan olguya ders kitaplarında sıkça rastlanmaktadır (Tuchman vd., 1978). Bunu belli bir toplumsal grubun incelenen metinlerdeki görünürlük derecesi ya da tersine, bizim örneklerimizde gözlendiği biçimiyle, "görünmezliği" olarak da adlandırmak mümkündür.

Junod, İsviçre'deki ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada bunun bir örneğini şöyle sergilemektedir: "Ünlü yazarların yapıtları ya da bu yapıtlardan parçalar okutuluyor, ama metni okutulan yazarların sadece % 10'u kadın. Bu durumun vahim bir yan etkisi var: Çocuklarda, kadınların hiçbir şey yazmadığı ve/veya düşünmediği duygusunun içselleşmesine neden oluyor." (Junod, 1998)

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi kapsamında yürütülen tarama çalışmasında bu yönde niceliksel bir veri bulunmamaktadır. Bununla birlikte, çalışmaya katılanlardan bazıları toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık açısından benzeri bulgulara ulaşmışlardır. Örneğin, Lise Müzik 3 kitabını çözümleyen taramacı, "kitabın tümünde tek bir kadın bestekârdan ve müzisyenden bahsedilmemesinin yanı sıra bunlara ait herhangi bir eser de işlenmek için kitaba dahil edilmemiştir. Bu tercih açıkça cinsiyet ayrımcılığı yaratmaktadır. Kitabı kullanan öğrencilerin hiç kadın müzisyen olmadığı yanılgısına kapılmalarını oldukça kolaylaştırmaktadır" saptamasıyla bu durumun altını çizmiştir.

Benzer bir durum, özellikle farklı derslerde değinilen ve bilim tarihi kapsamına giren örneklerde de görülmektedir: Tıpkı önceki çalışmamızda olduğu gibi, bu son araştırmada da, özellikle fen bilimleri, matematik gibi alanlarda adı geçen bilginler ile Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım kitaplarında sözü edilen yazar ve şairlerin neredeyse tümü erkeklerden oluşmaktadır.

c. Dilin cinsiyeti

İsimlere "eril" ve "dişi" biçiminde cins atfedilen dillerin konuşulduğu ülkelerde, bu durumdan da kaynaklanan cinsiyet ayrımcılığı, kadın hareketlerinin, özellikle de yazı ve eğitim gibi alanlarda çalışan kadınların ciddi bir etkinlik alanını oluşturmuş, hatta bu konudaki katı yaklaşımın *Académie Française* gibi saygın-

lığının yanı sıra muhafazakârlığıyla da tanınan bir kurumca korunduğu Fransa'da başlı başına bir sorunsala dönüşmüştür (Henry, 1999). Türkçede böyle bir ayrım olmamakla birlikte, kadınları yok sayan, ötekileştiren, hatta aşağılayan sözcük ve deyişler pek çoktur.

Bir önceki tarama sonuçlarını değerlendirdiğimiz çalışmamızda, "dile yerleşmiş olan terim ve ifadelerin hele de kimi durumlarda gerçekten farklı bir nesneyi doğrudan gösteren, imleyen sözcüklerin cinsiyetçi yan anlam ve çağrışımlardan arınması, şüphesiz çok uzun soluklu bir uğraş gerektirir ve fazlaca dirençle karşılaşabilir," (Tanrıöver, 2003: 114) saptamamızla altını çizmiş olduğumuz olgunun ne denli geçerli olduğu, ders kitaplarının bu son incelenmesi sırasında da görülmüştür. Örneğin bir taramacı, yorumunda, genelde "bilim insanı" terimini kullanan bazı fen bilimleri kitaplarında zaman zaman çelişkili bir şekilde "bilim adamı" teriminin de kullanıldığının altını çizmiştir. Bu da, bu dönem zarfında ders kitabı yazarlarının bu konuda hassasiyet göstermiş olduklarını, ama söz ettiğimiz direnç yüzünden arada sırada bu hatayı yaptıklarını gösteriyor.

Tarayıcının değindiği gibi, kitap birkaç yazarlı olduğundan kafa karışıklığı yaratmış olabilir ya da bu konuda düzeltme yapılmış, ama yeterince özenli olunamamıştır. Bu örneğe ilişkin bazı ek bulguların da sorunun karmaşıklığını göstermesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabının sonuna sözlük eklenmiştir. Bu sözlükteki tanım şöyledir: "Bilim adamı: Bilimsel çalışmalarla uğraşan kimse. Bilim kadını, bilim insanı, bilgin, alim." (Genç vd., 200: 192)

Buna karşılık, öğrencilerin başvuru kitaplarından olan sözlüklerden birinde bilim adamı, bilim başlığı altında yer almaktadır ve "Bir bilim dalında bilimsel çalışmalar yapan, üniversitede bilim öğreten kimse" olarak tanımlanmıştır. Bilimci başlığı karşısında ise, sadece "bilim adamı" eşanlamlı olarak verilmiş, başka eşanlam verilmemiştir (Püsküllüoğlu, 1997). Bu bakımdan kitabın verdiği sözlük daha iyidir.

Dilde cinsiyetçiliğin yukarıdaki örnekteki gibi, en azından tarama çalışmasını yapanlar tarafından görece kolayca belirlenebildiği durumların yanı sıra daha zor algılandığı, hatta taramacıların kitaplardaki bir olguyu aktarırken kullandıkları terimlerle 'cinsiyetçi' davranabildikleri de görülmüştür. Bu durum özellikle "tarama ölçütleri" kapsamında açıkça belirtilmemiş sözcük ve deyimler için geçerlidir. "Kadın" sözcüğü yerine "bayan" sözcüğünün kullanılması bunun en açık örneğidir. Medyada cinsiyetçilik konusunda yapmış olduğumuz bir çalışmada belirtmiş olduğumuz gibi (Tanrıöver ve Yüce, 2007), bu yanlış kullanım, öncelikle Türkçe dil kurallarına aykırıdır: Bayan, tıpkı bay gibi bir hitap sözcüğüdür; ya isimle birlikte kullanılır ya da kişinin ismini bilmediği-

miz/kullanmadığımız durumda o ismin yerine geçer. Ama özellikle 90'ların ortasından bu yana, yani Türkiye'de muhafazakâr siyasal söylemin giderek daha egemen olmasıyla birlikte, örneğin bir giyim dükkânında "erkek reyonu", "bayan reyonu"; ya da "meslek kursunu bitiren bayanların açtığı sergi" gibi bağlamlarda kullanılmaya başlamıştır. Bu kullanımı temellendiren gerekçe ise "kadın" sözcüğünün fazlaca kaba bulunmasının yanı sıra ülkemizde ciddi bir sorun olan kadın-kız ayrımının (evli kadın/evli olmayan-bakire kadın ayrımı) dikkate alınma istencidir. Her iki gerekçenin de cinsiyetçilik içerdiği açıktır, zira böylesi bir ayrım erkekler için yapılmamaktadır.

Örneğin bir ilköğretim 4. sınıf Türkçe kitabında (Çanakçı, vd., 2007: 21), marketten alışveriş eden bir çocuğun öyküsü anlatılırken, "Etrafıma bakınırken arkamdaki uzun sıranın en sonunda hamile bir bayan dikkatimi çekti" ifadesinde bu tür bir kullanım söz konusudur. Ama daha da ilginci, bu kitabın çözümlemesini yapanlardan birisinin metindeki cinsiyetçi hak ihlalini aktarırken yazdığı yorumdur: "Genç ve sağlıklı bir bayana market sırasında yer vermek bayanlara yapılan doğal bir iyilik gibi anlatılmış." Cinsiyetçiliğin nasıl yansıtıldığı bir ölçüt bağlamında bulgulanırken, bir başka ölçüte göre ayrımcılık yapılabileceğini; ama daha da önemlisi dildeki cinsiyetçiliğin ne denli içselleştirilmiş olduğunu bu örnek bize çarpıcı biçimde göstermektedir.

Olgusalla normatifin sorunlu birliği: "Kutsal aile" teması

Genel olarak toplumsal cinsiyeti, özel olarak da bu yapıntıdan hareketle oluşturulan ayrımcılığı, yani cinsiyetçiliği konu alan pek çok araştırmada (sadece farklı alan ve dönemlere örnek olarak Badinter, 1986; Bağla-Gökalp, 1993; van Zoonen, 1995; Guionnet ve Neveu, 2005; Gümüşoğlu, 1999 ve 2006) ve bizim ilk tarama çalışması bağlamında kaleme aldığımız değerlendirmede altını çizdiğimiz gibi, kadınların kalıplaşmış toplumsal rollere "kapatılması"nı odak alan zihniyetin kökeninde geleneksel ataerkil aile modeli yatar. Nitekim çözümleme çalışmasında kullanılan ölçütlerden birinin özgül olarak bu konuya odaklanması da bunu açıklayıcı niteliktedir.

Dolayısıyla burada, ders kitaplarında, özellikle de ilköğretimde çocuklara tanımı gereği "hayatı" öğretme amacıyla tasarlanmış Hayat Bilgisi ve her tür pratik bilgi, ortaöğretimde ise geçen yüzyılın ilk yaklaşımlarını "veri" olarak sunup, çağdaş tartışmalara hiç yer vermeyen sosyal bilim kitaplarından aktarılan rollerin sabitlendiği, meşrulaştırıldığı ve değişiminin hem olanaksız hem de sorun yaratıcı olarak sunulduğu aile modelinin cinsiyetçilik açısından taşıdığı anlamlara tekrar ayrıntılı olarak girmeyeceğiz.

Ama bu kez altını çizmek istediğimiz durum çok daha temel bir sorunu yansıtmaktadır. Bu sorun "olgusal"ın "normatif" olarak sunumu, yani şu

anda olgu düzeyinde olan bir şeyin açık ya da örtük olarak, "olması gereken" biçiminde aktarımıdır. Cinsiyet rollerinin kalıplaşmış biçimde çizildiği geleneksel çekirdek aile modeli, Türkiye'de şu an en yaygın "hane halkı" modeli olabilir. Ama bunun dışında yaşam biçimlerinin de var olduğu bir gerçektir. Bazı taramalarda altı çizildiği üzere, sayıca az olsa bile, başta tek ebeveynli aile (içerdiği örtük söylemde kötücül bir anlam içermesinden ötürü, klasik sosyolojide kullanılan "parçalanmış aile" kavramını burada özel olarak kullanmıyoruz) olmak üzere, yeniden oluşmuş aile (boşanmış çiftlerden birinin, yeni eşi ile eski-yeni çocuklarıyla oluşturduğu aile) ya da eşcinsel aile modelleri Türkiye'deki öğrenciler açısından tamamen yok sayılmaktadır. Ayrıca, özellikle sosyoloji ve psikoloji kitaplarında boşanmanın sonuçları başlığı altında aktarılan olumsuzluklar, tersten bir okumayla "en kötü evlilik, en iyi boşanmaya tercih edilmelidir" söylemini üretmektedir. Bunun nedenlerinden biri, her ne kadar sosyal roller açısından ayrımcılık yapılsa bile, en azından hukuksal/cezai açıdan sorun yaratan aile modellerinin kitaplarda yer almamasından kaynaklanır. Aile içi şiddet, baskı biçimleri, antidemokratik uygulamalar..., bunlar da tıpkı alternatif aile modelleri gibi simgesel olarak yoktur.

Olgusalla normatifin iç içe geçmişliği, bir önceki çalışmamızda altını çizdiğimiz "sorunlu bölgeler"in bazılarına ilişkin olarak ders kitaplarında herhangi bir gelişmenin olmadığını işaret etmektedir. Sorunlu bölgeler konusunda, özellikle edebi metin alıntılarında da durum aynıdır. Yazarların, şairlerin yapıtları değiştirilemeyeceğine göre, ya seçkiler yeniden gözden geçirilmeli ya da seçilen metin gerçekten öğretim açısından elzemse, öğretmenin ek açıklamalarıyla cinsiyetçilik boyutuna dikkat çekilmelidir.

Toplumsal cinsiyet / biyolojik cinsiyet

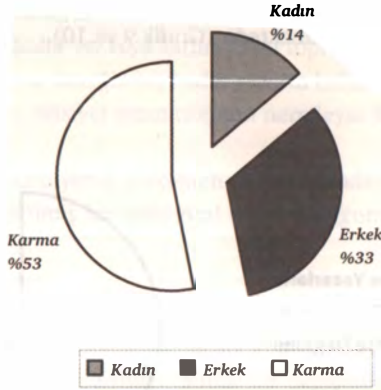
Her tür metin üzerine yapılan çözümleme çalışmaları metin yazarının bireysel-toplumsal nitelikleri ile metnin içerdiği temsiller arasındaki bağıntı üzerinde durur. Ama bizim bu değerlendirme çalışmamızda "toplumsal cinsiyet" kavramını ön plana çıkarmamızın önemli nedenlerinden biri de, daha önceki çözümlememizde de altını çizdiğimiz üzere, bunun "biyolojik/anatomik cinsiyet"ten farkı ve toplumsal cinsiyetin hayatın her alanında sürekli iletişimle içselleştirilmesidir. Bu proje kapsamında taranan ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın metinlerde yer alma derece ve biçiminin yazarların "biyolojik" cinsiyetiyle bir bağıntısı olup olmadığının anlaşılması için yürüttüğümüz niceliksel çalışma anlamlı bulgular sağlamaktadır.

Genel olarak baktığımızda, çoğunlukla birden fazla yazar tarafından kaleme alınan ders kitaplarının yarıdan fazlasının yazarları arasında hem kadınlar, hem erkekler bulunmaktadır. Buna karşılık sadece kadınlar tarafından

yazılmış kitap oranı % 14 iken sadece erkeklerin yazdığı kitapların oranı % 33'tür (Grafik 7).

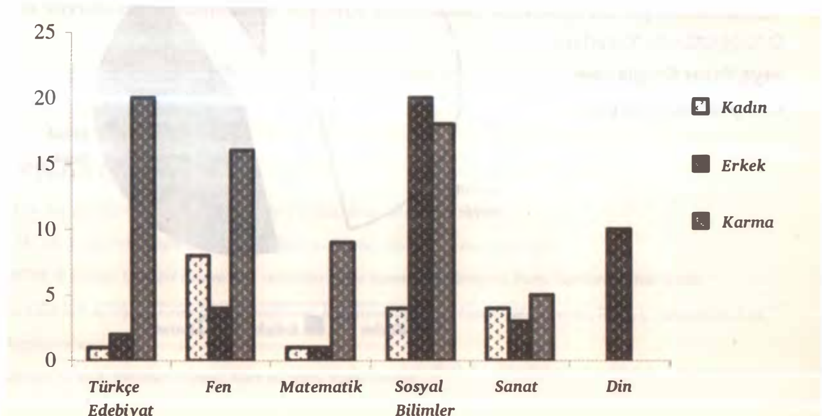
Grafik 7

Yazarların veya Yazar Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı



Alanlara göre incelendiğinde, sadece kadın yazarların aynı durumdaki erkek yazarlardan daha fazla olduğu alan fen bilimleridir. Buna karşılık sosyal bilimler alanında durum tam tersidir ve kadın-erkek arasındaki fark fen bilimlerine oranla çok daha fazladır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının tamamının erkek yazarlar tarafından kaleme alınmış olması kuşkusuz çok anlamlı bir bulgudur (Grafik 8).

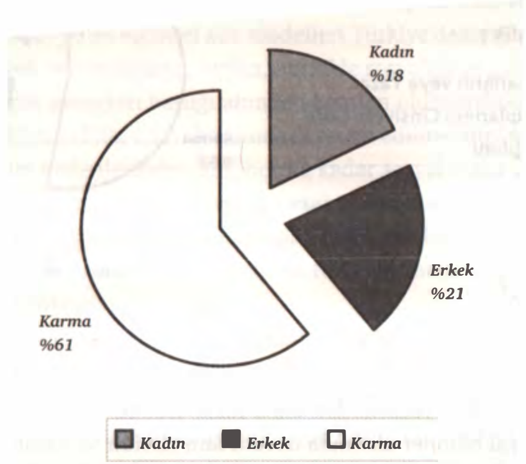
Grafik 8 - İlköğretimde Yazarların veya Yazar Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı



Öğretim düzeyi temel alındığında ilköğretimde karma yazarların çok daha fazla olduğu gözlenmektedir. Ayrıca sadece kadın ve sadece erkek yazarların oranları da birbirine çok yakındır (sırasıyla % 18 ve % 21). Ne var ki, ortaöğretim kitaplarının neredeyse yarıya yakınının sadece erkek yazarlar tarafından oluşturulduğu, buna karşılık sadece kadın yazarlı kitapların oranının % 10 olduğu gözlenmektedir (Grafik 9 ve 10).

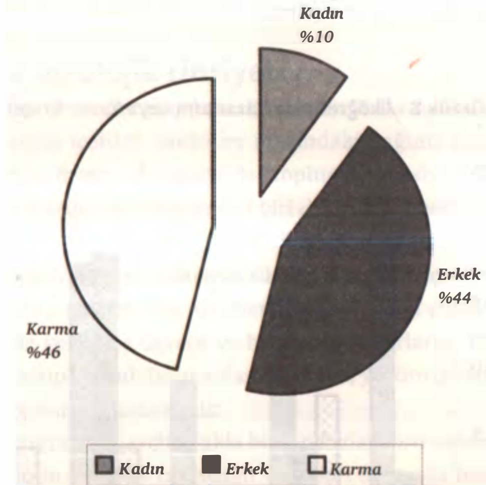
Grafik 9

İlköğretimde Yazarların veya Yazar Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı



Grafik 10

Ortaöğretimde Yazarların veya Yazar Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı



Bu bulguların elbette Türkiye'de kitap yazarlığı ve bu alanda kadınlarla erkeklerin fırsat eşitliği (yazım aşamasında ve yayın aşamasında) bağlamında da değerlendirilmesi gerekir. Ama bizim buradaki konumuz açısından değerlendirildiğinde ortaya çıkan genel sonuç anlamlıdır: "Özcü" yaklaşımların önereceğinin aksine, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın en fazla yer aldığı kitaplar erkek yazarlar değil, kadınlar ve/veya karma yazar toplulukları tarafından kaleme alınmıştır. Öte yandan, örneğin hiç kadın yazarın bulunmadığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları cinsiyet ayrımcılığının neredeyse hiç gözlenmediği kitaplardır.

Bu durum toplumsal cinsiyetin, gerçekten deyim yerindeyse, "iliklerimize işleyecek kadar" içselleştirilmiş bir toplumsal değer olduğunun en açık kanıtıdır.

Olumlu gelişmeler ve öneriler

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık konusunda, ilk tarama çalışmamızdan bu yana geçen beş yıl zarfında radikal bir değişimin olmadığı tüm bulgularımızın ışığında görülmektedir. Ayrımcılığın yoğunlaştığı alanlar ve özellikleri için de durum aynıdır. Buna karşılık, sayıları çok az da olsa, bazı kitaplarda bu toplumsal cinsiyet modeline karşı olabilecek girişimlerin varlığı görülmektedir. Öte yandan, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na bağlı olarak çalışan uzmanlar arasında, ders kitapları ve eğitim-öğretim gereçlerinde cinsiyetçilikle mücadele konusunda duyarlı ve kararlı kişilerin bulunması da sevindiricidir.

Doğru örnekleri özendirmek, benzer alanlarda çalışan tüm yetkili, uzman ve gönüllülerle işbirliği içinde çalışmak ve geçen çalışmamızda da altını çizdiğimiz üzere, kolektif eylem, çok boyutlu eğitim ve çok yönlü iletişim kanallarını güçlendirmek hedefimiz olmayı sürdürmektedir. Dünyanın insan haklarına en saygılı ders kitaplarını üretiyor bile olsak, herhangi bir öğretmenimiz, "Annenize söyleyin yarın beslenme çantanıza yumurta koysun," dediği anda toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılık yeniden üretilecek ve çocuklar tarafından içselleştirilecektir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı*, Ankara: Özgün Yayınevi.

ALDI, M., vd. A. (2007). *İlköğretim Türkçe 1 Öğrenci Kitabı*, İstanbul: Erdem Yayınevi.

BADINTER, E. (1986). *L'Un est l'autre. Des relations entre hommes et femmes*, Paris: Editions Odile Jacob.

BAĞLA-GÖKALP, L (1993). *Entre terre et machine. Industrialisation et travail des femmes*, Paris: L'Harmattan, Coll. Logiques sociales.

BAUDELOT, C. ve R. Establet, (1992). *Allez les filles*, Paris: Poche,

BAUDELOT, C. ve R. Establet, (2007). *Quoi de neuf chez les filles?*, Parls: NATHAN.

BRUGEILLES, C. ve S. Cromer, (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, France: UNESCO.

ÇANAKÇI, H. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles*, Paris: l'Harmattan.

GENÇ, E. vd. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GUIONNET, C. ve E. Neveu, (2005), *Fémi in Masculin, pour une sociologie du genre*, Paris: Armand Colin.

GÜMÜŞOĞLU, F. (1999). "Cumhuriyet Döneminin Ders Kitaplarında Cinsiyet Rolleri (1928-1998)", A. Berktay Hacımirzaoğlu (der.), *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

GÜMÜŞOĞLU, F. (2006), *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet*, İstanbul: ÇEV.

HENRY, N. (1999). "Masculi iversel, paternalisme lubrique: langage et sexisme ordinaire," Barre, V. vd., *Dites-le avec des femmes. Le sexisme ordi ire dans les médias* içinde, Paris: Ed. CFD-AFJ, s. 39-72.

HERRERA, P. G. (2004). "L'école est-elle encore sexiste?", 360° *magazine*, www.360.ch/presse/2004/04/lecole_-estelle_encore_sexiste.php

JAVEAU, C. (1986). *Leçons de sociologie*, Paris: Ed. Méridiens Klinksieck.

JUNOD, H. (1998). *De l'ideologie sexiste des manuels scolaires à une éducation égalitaire*, Cenevre Üniversitesi Ekonomik ve Sosyal Bilimler Fakültesi basılmamış yüksek lisans tezi.

MOSCONI, N. (1989). *La mi ité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?*, Paris: PUF.

MOSCONI, N. (1994). *Femmes et rapport au savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs.* Paris: L'Harmattan.

ÖZTÜRK, C. vd. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, İzmir: Sürat Yayınları.

PÜSKÜLLÜOĞLU, A. (1997), *Arkadaş Türkçe Sözlük*, İstanbul: Arkadaş Yayınevi.

SERT, Z. vd. (2007). *Sağlık Bilgisi*, Ankara: MEB.

TANRIÖVER, H. U. (2003). "Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı," B. Çotuksöken vd. (der.). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.106-121.

TANRIÖVER, H. U. ve Ö. D. Yüce, "Symbolic Annihilation of Women in Turkish Daily Press," International Medi Conference, ATINER, Atina, Ocak 2007.

TUCHMAN, G. vd. (1978). *Hearth and home: Images of women ın the mass media*, New York: Oxford University Press.

Van ZOONEN, L (1995). *Femi ist Media Studies*, London: Sage.

DERS KİTAPLARINDA MİLLİYETÇİLİK "SİZ BU ÜLKE İÇİN NELER YAPMAYI DÜŞÜNÜYORSUNUZ?"

Tanıl Bora[1]

Ders kitaplarımızda milliyetçilik söyleminin insan hakları açısından değerlendirilmesi üzerine beş yıl önce yapılan tarama çalışması, bu müfredatın milliyetçiliği doktriner bir temel olarak benimsediğini göstermişti (Bora, 2003). Vatandaşlığı değil, bir yandan etno-kültürel kimliği, diğer yandan devlet otoritesine mutlak sadakati esas alan bir milliyetçilik anlayışı, müfredatın lâfzına ve ruhuna hâkimdi. Milliyetçiliği bir *endoktrinasyon* programının mantığı içinde belletme çabası, yalnız insan hakları bilincinin ve duyarlığının önünde bir engel oluşturmakla kalmıyordu. Buradaki ezberci yaklaşım, kalıpların enflasyonist tekrarı, hamasi, dikte edici ve savruk dil, bilgiyle ve 'söz'le herhangi bir ezber dışı ilişkiyi güçleştiren bir temel de oluşturmaktaydı.

Esas itibarıyla bu temel nitelik, dolayısıyla bu temel *sorun* devam etmektedir. Bu yazıda, milliyetçi söylemin ilk ve orta öğretim ders kitaplarında yeniden ürettiği zihniyet örüntüleri ortaya konulacaktır.

I- Toplumsalın ve insanın milliliğe indirgenmesi

İlk üzerinde durulacak 'basit' nokta, milliyetçiliğin, milletin, milliliğin *doğallaştırılması* ve *mutlaklaştırılması*'dır. Ders kitaplarımızda, toplumların ve insanın tarihsel var oluşlarının her safhasının ve her düzleminin, her bir yanının, aslen *millilik* sıfatıyla tanımlandığını, *milliliğe* indirgendiğini görürüz. Tarihte ve beşeri hayatta 'Millet'ten başka özne yok, olmamış, olamaz gibidir. Bir sosyal yapı olarak milletin teşekkül etmediği tarihsel dönemlerdeki toplulukların ve devletlerin milli sıfatla tanımlanmasındaki *anakronizma* problemi,

1- *İletişim Yayınları.*

aşağıda da değineceğiz, bu sorunun bir cephesidir. Herhalde daha önemli olan bir başka cephesi ise, beşeri var oluşun, insan deneyiminin *çoğul* ve *değişimsel* doğasını göz ardı etmesi, 'karartmasıdır'. Bu algı, belirli insan etkinliklerinin kendine özgü niteliklerine, iç evrenlerine dönük merakı da, deyim yerindeyse kaynağında boğan bir etkiye de yol açma riskini beraberinde taşır, zira bütün özgül gerçeklikleri millet gerçeğine tâbi, onun yanında ihmal edilebilir sayan bir temel kabulü zihinlere yerleştirir.

Bu zihinsel tutumun sıradanlaşmış bir ifadesi, ders kitaplarında bireylerin ve toplulukların, konu ve bağlam ne olursa olsun mutlaka ve öncelikle milli kimlikleriyle anılması ve millet adlarının hep homojenleştirici bir bağlamda kullanılarak *sıfatlaştırılması*'dır. Birinci tekilde anılarak 'kişiselleştirilen' millet adlarına belirli karakter özellikleri ve 'niyetler' atfeden toptancı ifadeler bu algı kalıbını pekiştirir.

Bir Sosyal Bilgiler ders kitabının sunuşunu, bilgi ve algı çerçevesini daraltan bu zihniyet dünyasına örnek gösterebiliriz. "Neden sosyal bilgiler öğreniyoruz?" sorusunun cevabı, bir vatandaşlık bilgisi ders kitabının görev tanımıyla aynıdır: "T.C. vatandaşı olarak vatanımızı ve milletimizi sever, haklarımızı bilir ve kullanırız. Sorumluluklarımızı yerine getirir, ulusal bilince sahip birer vatandaş olarak yetişiriz." (Kolukısa vd., 2006b: 25) Oysa sosyal bilgiler dersinden, kuşkusuz akademik düzeyde değilse de, *sosyal bilimsel* tutuma, *sosyal teori* bakışına basit, 'naif' bir girizgâh sunması; toplumsal yapılar, bunların değişim dinamiği vb. hakkında bir fikir vermesi, bir ilgi uyandırması beklenir. Anılan kitabın öğretmen kılavuzunun kapak sayfalarındaki görsel malzeme de, toplumsal hayatın çoğul yüzlerine değil, devlet, resmiyet ve "kutsallar"a odaklanmış bir ilgiyi yansıtmaktadır: Polis arması, Atatürk resimleri, Türk Dil Kurumu arması, Sultanahmet Camisi. Resmi-milli-dini çerçevenin dışındaki imge de sonunda bir "tehdit" manzarasıdır: Kuş gribiyle ilgili bir resim (Kolukısa vd., 2006b: 10-11)!

Milli-kültür, milli-sanat

Konu ve bağlam ne olursa olsun, milli kimlik tespitine ve milli çıkara odaklanma eğiliminin herhalde en çarpıcı örnekleri, kültür ve sanatta görülür. İlk örneği gene Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabından aktaralım: "Bulunduğu mekanın ve şanlı bir tarihinin varlığı sayesinde büyük bir kültür hazinesine sahip olan Türk milletinin bu hazineye sahip çıkması onun en büyük vazifelerinden bir tanesidir." (agy, s. 188) "Kültür" ile savaş ve güç çağrıştıran hamasi "şanlı tarih" ifadesi arasında kurulan nedensellik, kültür varlıklarıyla ilişkiyi *sahiplik* ve "millî güç" mantığına sıkıştırmaktadır.

Genellikle sanat ve kültür eserlerinden yarışmacı bir mantıkla, milli

kimlik adına 'başarı elde etme' ve 'üstünlük kazanma' ölçüsüyle söz edilir (örn. Ölmez vd., 2006). "Sanatçılarımızın kazandıkları başarılar bizi gururlandırır ve milli duyguları güçlendirir." (Kara, 2006: 287) Aktarılan bir okuma parçası, güzel sanatların ereğini, "ulusları yaşatmak ve varlıklarını duyurmak"la tanımlar (agy, s. 113). Hümanist-evrensel ufku, sanatçının yaratıcı emeğini, hayal ve tasarım dünyasını bir yana bırakarak, sanatı önünde sonunda milli tanıtım ve propagandayla kayıtlayan bu bakışı, son olarak şu manipülatif soruyla örnekleyelim:

> Shakespeare dendiğinde İngiltere; Goethe ve Bach dendiğinde Almanya; Dante, Da Vinci ve Michalengelo dendiğinde İtalya; Puşkin, Dostoyevski ve Çaykovski dendiğinde Rusya; Sadi ve Hafız dendiğinde İran; Cervantes ve Picasso dendiğinde İspanya; Chopin dendiğinde Polonya akla gelir. Bu durum milletlerin tanınmasında hangi etmenlerin ön plana çıktığını gösterir? (Kurt vd., 2007a: 4)

İlgiyi *milletler*-arası başarı/ün listelerine çeken bu bakış, güzel sanat ve edebiyat ürünlerinin kendisi hakkında merak uyandırmaz; açıkçası *meraksızlaştırır*. Nitekim ders kitaplarında edebiyatla ilgili metinler de, üslûp, estetik ölçüler ve bunların değişimi vb. edebiyat-içi değerlendirmelerden ziyade, bir milli tarih anlatısına dayanır. Örneğin, modern Türkçe edebiyatını belirleyen akımların Batı'dan etkilendiği belirtilir, ama bunun hangi somut eğilimlerden kaynaklandığı, *nasıl* bir etki olduğu anlatılmaz, etkinin kaynağına bakılmaz, edebiyatlar arası karşılaştırmaya pencere açılmaz (örn. Kurt vd., 2007b).

Her insan etkinliği gibi sanatsal deneyimin de özerkliğini tanımayan bakış, milli kimliklere kilitlenmiş bir zihniyet dünyasını tescil eder. Bu darlık ve kapalılık, *ksenofobiyi*, yani "yabancı" olan/sayılan her şeyi tekinsiz bulan bir tutumu davet edecektir. Gene sanat-kültür konusunda, şu sakınmasız genellemenin örneklediği gibi: "Anadolu'da yaşamış uygarlıklardan kalan pek çok tarihi eser ülkemize araştırma amacıyla gelen yabancı arkeologlar ya da diğer yağmacılar tarafından kaçırılmıştır." (Kolukısa vd., 2006b: 55) "Ülkemize araştırma amacıyla gelmek" ile "yabancı" ve "yağmacılık" arasında hemen köprüler kuruluvermesi semptomatiktir.

Milliyetçiliğin doğallaştırılması

Bölümün başında, milliyetçiliğin doğallaştırılmasından söz ettik. Milliyetçilik ve milletlerin oluşumu; Aydınlanma, modernleşme, sanayileşme ve kapitalizmin tarihsel seyrine bağlı olarak gelişen ve o tarihsel bağlamda anlaşılabilecek modern bir olgudur. Sosyal teoride daha yaygın benimsenen yaklaşım, millet olgusunun son 200 yılın tarihsel gelişmelerinin ortaya çıkardığı 'yeni' bir olgu olduğudur. Bu yorumu benimsemeyerek, millet olgusunun modern-öncesine uzanan köklerine dikkat çeken siyaset bilimciler, tarihçiler, antropologlar bile,

geniş zamanlara yayılan bu devamlılık içindeki radikal değişimleri göz ardı etmez, değişen tarihsel bağlamların kendine özgü anlam dünyalarındaki farklılaşmayı hesaba katarlar (Özkırımlı, 1999). Milliyetçilik de millet olgusuna bağlı olarak, onun bir *faili* olarak analiz edilir. Milliyetçi ideoloji ve politikalar, milletlerin inşasında şu veya bu şekilde etkilidir (Anderson, 1993; Hobsbawm, 1993; Gellner, 1992). Dolayısıyla, sosyal teori açısından milliyetçilik de bir sabit değer değil, tarihsel bir olgu ve inceleme nesnesidir.

Ders kitaplarımızın temel zayıflığı, millet olgusuna ve milliyetçiliğe bakarken bu bilimsel tutumu dikkate almamaları veya ondan habersiz bulunmalarıdır. Bu kitaplarda konu edildiği biçimiyle, milliyetçiliği bir siyasal akım, bir düşünce çizgisi, bir sosyolojik olgu olarak anlamak mümkün değildir. Orta öğretim için Sosyoloji ders kitabında dahi sosyolojik değil, normatif tanımla karşılaşırız: "Milliyetçilik, en genel anlamda kendi ulusunu sevip onu yüceltmeyi amaç edinen bir duygu ve düşünce birliği"dir (Öztürk ve Coşkun, 2004: 99). Milli Güvenlik ders kitabında, bekleneceği gibi, normatif yüklemenin dozu iyice artar:

> Millet sevgisi sosyolojik bir gerçektir ve temelini gruba bağlılıktan alır. İnsanlar ait olduğu bir milleti sosyal içgüdüleriyle ona sahipmişler gibi severler. Bunda kişilerin kendilerini tanımlama, kimlik edinme gereksi imlerinin de etkisi vardır. Millete saygı ve sevgi, onu geliştirmek, varlığını sürdürmek yönünde itici bir güç oluşturur. Milleti i saymayan ve sevmeyen insanların, giderek milletlerine yabancılaştıkları ve hatta düşman oldukları örneklerle sabittir. (Komisyon, 2007b: 121)

Bu tanıma göre milliyetçilik gayrı iradi, doğal bir 'oluş'tur; milletlerden bağımsız düşünülemeyecek olan insanların 'öz'ünü belirler; temel ahlak ölçüsü, aşkın bir değerdir. Millet sevgisini "sosyolojik gerçek" olarak tanımlamak, elbette bunun gerçekten de *sosyolojik* nitelikli bir tespit olduğunu garanti etmez! Bu sevgiyi temellendirdiği söylenen "gruba bağlılık" ve sosyal *içgüdü* terimleri, *primordial* (ilkel, ilksel) mensubiyet bilincini ezelîleştiren bir tahayyülü yansıtır; bu ise, insanlığın gelişme çağlarını ve uygarlık sürecini hiçe saymak demektir. Bilindiği gibi insanın insan-olma süreci, içgüdülerini tanıma, içgüdülerinin otomatizmini *aşma*, bilinç ve duyguları üzerine düşünme, onları 'işleme' deneyimine koşuttur.

Bu kavrayış, Türkiye'de milliyetçiliğin ve ulus-devletin oluşum tarihine bakışta, analitik zayıflık yanında tutarsızlığa da yol açar. Analitik zayıflık ile tutarsızlığı bir arada berraklaştıran örnek, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş sürecindeki milliyetçi ayaklanmaların tasvir edilme biçimidir. Bu ayaklanmalar ve özerklik/bağımsızlık hareketlerinin ağırlıkla Batı'nın kışkırtmalarıyla, entrikalarla açıklanması ve "ihanet" olarak tasviri (Şenünver vd., 2007: 16; Kara, 1998: 67, 87; Kara, 2007b: 18; Aydın vd., 2007: 94), Osmanlı

coğrafyasında milliyetçi akımların gelişmesini ve bunun nesnel temellerini anlamayı olanaksız kılmaktadır. Fransız İhtilâli'nin bu toplumsal-politik seferberlikteki etkisi kısaca anılmakla birlikte, üzerinde durulmaz, açıklanmaz. Bu 'kavrayışsızlık', Türk milliyetçiliğinin oluşum sürecini de sosyolojik ve siyasetbilimsel bir bakışla açıklamak yerine, neredeyse Mesihçi bir uyanış söylemi içinde 'müjdeleyen' bir anlatıyla birleşir. (Buna aşağıda Atatürk konusunda da döneceğiz.) Buradaki tutarsızlık ise, resmi-milli tarih anlatısında, ulus-devlet tarafından aşıldığı, geride bırakıldığı, 'sırttan atıldığı' söylenen Osmanlı coğrafyasının tümüyle sahiplenilerek "yurdumuz" olarak anılmasındadır (örn. Şenünver vd., 2007: 17). Gençlerin akıllarına pekâlâ şu soru takılabilir: Çok etnili imparatorluk yapısının korunması 'birinci tercih', bir ulus-devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti ise 'ikinci tercih' veya popüler deyişle B planı mıdır? Bu, üzerinde düşünülmesi gereken, *anlamlı* bir tutarsızlıktır aslında. Modern Türkiye'nin *imparatorluk bakiyesi* olarak kurulmasının travmatik deneyimiyle ve Türk milliyetçiliğinin bu ağır tarihsel mirasla baş etme/edememe sorunuyla yüzleşmeye çağırır bizi. Kuşkusuz bu yüzleşmenin ders kitaplarında yapılması beklenemez. Ama geçmişle yüzleşmekten kaçınan bir milliyetçiliğin, ele aldığımız bu izlekte imparatorluk kaybının hıncı olarak tezahür eden psiko-ideolojik yükünün ders kitaplarındaki yansımasının her bakımdan vahim olduğunu söylemeliyiz.

Tehdit ve komplo

Herhangi bir "Biz" kimliğinin inşasında etkili olan ayırma/ayrıştırma güdüsünün, öznenin kendisini ayırt ettiği "öteki"yle ilgili güçlü bir tehdit algısıyla beslendiğini, beslenebildiğini biliyoruz. "Öteki"nin bütün insani-beşeri ortak paydaları iptal edecek kertede *farklı* tasavvur edilmesi, böylece düşmanlaştırılması, tehdit algısını büyüterek döngüyü sürdürür. Yukarda gördüğümüz gibi, primordial/ilksel veya mikro/birincil bir grup dinamiği/grup bilinci/grup dayanışması tahayyülünü 'güden' bir milliyetçilik anlayışında, bu tehdit ve düşman algısı elbette iyice 'gelişkin' olacaktır. Üstelik, Türk milliyetçiliği zaten gerek inşa döneminde gerek Soğuk Savaş konjonktüründe güçlü bir tehdit algısı geliştirmiş, bu algı bir tür kurucu unsur olarak yerleşikleşmiştir (Bora, 1995: 133-152).

Ders kitapları da tehdit algısını 'canı-ı gönülden' beslemektedir. Öğrencilerin yetişkin olduktan sonra da hayatları boyunca çeşitli vesilelerle hep işitecekleri şu kalıp, küçük sınıflardan başlayarak zihinlere işlenmektedir:

> Bölge ülkeleri ve bölgede gözü olan gelişmiş ülkeler, Türkiye'nin güçlenmesinden rahatsızlık duymaktadırlar... Türkiye'nin jeopolitik özellikleri Türkiye'ye yönelik iç ve dış tehditleri artırmaktadır. Türkiye, günümüzde ve gelecekte her zaman iç ve dış tehditlerle karşı karşıya kalacaktır. (Yavuz, 2007: 170)

Zaten Milli Güvenlik Bilgisi dersinin 'amentüsü' iç ve dış tehditlerdir (Komisyon, 2007b: 1). Hiçbir coğrafi istikameti, hiçbir "yabancı" özneyi ve hayatın hiçbir alanını dışarıda bırakmayan şu ifade, algılanan tehdidin nasıl her yerde hazır ve nazır bir bela olarak tahayyül edildiğini gösterir: "[F]arklı özelliklere sahip Avrupa, Asya ve Afrika ülkelerinin fiziki, sosyal, kültürel ve ekonomik çıkarları ülkemiz üzerinde çakışmaktadır."(agy, s. 136)

Tehdit algısı böylesine mutlaklaştığı oranda, karşılaşılan bütün sosyal ve siyasal sorunların bu tehditle ve düşmanın çıkarlarıyla/planlarıyla açıklanmasını beraberinde getirecektir. Sosyal, ekonomik, kültürel süreçlerin özerk dinamiğine, maddi-nesnel gelişimine körleşen bu bakış, aklın komplo zihniyetine esir olması anlamına gelir. İlgili olabilecek ders kitaplarında hem genel olarak "dünyaya" ve dünya tarihine ilişkin bilgilerin hem de Türkiye'ye komşu ülkeler hakkındaki bilgilerin yok denecek kadar az olması, tehdit-düşman-komplo şablonu dışındaki 'bilgi' ve açıklama kaynaklarının kurumasına katkıda bulunmaktadır. Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabından, komplo zihniyetini örnekleyen bir parça aktaralım:

> Yaşadığımız tarihsel kesitte dünyamız, küreselleşme adı altında, siyasi, sosyal ve güvenlik bağlamında, büyük bir değişim sürecine girmiş bulunmaktadır. Bu aşamada dil ve kültür erozyonu yaratılması yolunda Türkiye üzerinde değişik oyunlar denenmektedir. Örneğin, bazı sözde aydın kesimlerinin dilimize yabancı kelimeleri sokma çabaları, dil kuralları dışında konuşma tarzları yaratılması ve bu tür konuşma veya hitap tarzları ın film, radyo ve televizyon programları ile genç nesillere, yani Türkiye'nin geleceği olan sizlere aşılanması çalışmaları bu çabalardan bazılarıdır. (agy, s. 137)

Dil gibi son derece karmaşık bir dinamiği olan ve iradi müdahalelerle nizam verilemeyecek bir oluş, medya ve popüler kültür endüstrisinin küresel dinamiği ve bunların itki verdiği çok boyutlu etkileşimler, basitçe düşman komplosuna indirgenmektedir.[2] "Yabancı" kelimelerin otomatik olarak tehdit unsuru diye damgalanması, hiçbir dilin 'arı' olmadığı, bütün dillerin alışveriş içinde geliştiği düşünüldüğünde, bilimsel açıdan tümüyle yersizdir ve ksenofobinin ürkütücü bir örneğini sunmaktadır. Küreselleşme gibi gerek gündelik politik gerek bilimsel-akademik literatürde en az on yıldır tartışılan bir kavramın, "adı altında" ekiyle 'şüpheli/paravan' zannı yaratacak şekilde anılması; küresel süreçleri, daha yalın söylersek dünyada olup biten her şeyi Türkiye'ye yönelik bir 'kasıt'la anlamlandıran paranoid bir algıya işarettir. "Aydın" kavramının önüne, nasıl gerekçelendirildiği bilinmeyen bir küçültme/değersizleştirmeyle "sözde" eklenmesi, zihinlere genel olarak aydınlarla ve entelektüel faaliyetle ilgili kuşku ve güvensizlik tohumları eker.

2- Dille ve anadil(ler)le ilgili milliyetçi olmayan bir hassasiyet için, bkz. Alpay (2004: özellikle 158-166 ve 198-204).

"Milli birlik ve beraberliğe önem verilmeyişinin sonuçları" konusunda, "Vatandaşların olaylara duygusal yaklaşımlarından dolayı, dış güçler tarafından kolayca kışkırtılmaları" (agy, s. 114) gibi tuhaf bir tespite rastlıyoruz. Vatandaşları reşit özneler olarak kabul edemeyen vesayetçi-velayetçi devlet zihniyeti (buna çalışmanın son iki bölümünde de değineceğiz), bu noktada *vatandaşları* da güvensizlik ve tehdit kaynağı saymaya varıyor. Başka branşların ders kitaplarına da sirayet eden milli güvenlik söyleminin düzenli kullandığı *iç tehdit* kavramının tehlikesini de fark ediyoruz: *İç tehdit* kavramı, vatandaşlara yönelik olarak ve vatandaşlar arasında da tehdit algısını besler. Bu algı, ülke politikasındaki ve toplumsal hayattaki çelişkilerde, ayrışmalarda, anlaşmazlıklarda ve tartışmalarda tarafların birbirlerini veya muhalif yönelişleri *iç düşman* olarak yaftalamasının kapısını açar.

II- Etnik kimlik ve etno-merkezcilik

Ders kitaplarımızda "milliyetçiliğimizin" vatandaşlık bağını esas alan, din ve ırk farkı gözetmeyen bir milliyetçilik olduğunu belirten tanımlar yer alıyor. Fakat 'konu açıldığında' tekrarlanan ve teyit edilen bu *resmi* tanımla, kitaplara hâkim anlayış arasında bir uçurum var. Branş ve konu ne olursa olsun, kitapların metinlerinde Türklük, bazen zımnen bazen açıkça *etno-kültürel* bir temelde tanımlanıyor. Bu temel bazen biyolojik, çoğu zamansa 'metafizik' bir ırk mefhumunu esas alıyor, ayrıca dini (İslami) mensubiyetle bütünleniyor.

Bu tutum en belirgin biçimde tarih ders kitaplarında ve tarihle ilgili anlatılarda kendini gösteriyor. Gerek Osmanlı döneminden gerek eski Orta Asya tarihinden söz ederken, sistematik olarak bir ve aynı *Türkler* öznesi kullanılıyor. Birçok İslam bilgininin yanı sıra örneğin Selahaddin Eyyubi'nin de "Türk" olduğu (Şahin, 2003: 98), etnik 'hassasiyetle' mutlaka vurgulanıyor. İlk çağlardan, hatta tarih-öncesi çağlardan beri süregelen ezelî bir Türk etnik kimliğinin tarihsel devamlılığı, aşikar bir hadise, doğal bir kabul olarak işleniyor. M.Ö. 2. yüzyılda Hunlarda "ulus olma bilinci" keşfediliyor (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 53, 63). Türkiye'nin son halka olarak eklendiği "Eski Türk devletleri bayrakları" dizisi (Kapulu vd., 2007: 49), aynı kabulün imgesel bir ifadesidir.[3] Büyük uygarlıkların, aslında *ilk uygarlığın* Eski Türkler tarafından yaratıldığı iddiası, Türk Tarih Tezi'nin (Ersanlı Behar, 2003) bir kalıntısı olarak, gene açık bir hakikat gibi zikrediliyor: "Binlerce yıllık... 6500 yıl önce gelişmiş bir medeniyet yaratan Türkler" (Kara, 2006: 217-218). Sosyal bilgilerin (Kolukısa vd., 2006b: 131) yanı sıra edebiyat kitabında (Kurt vd., 2007a; Kurt vd., 2007b; Acar vd., 2007), hatta felsefe kitabında (Arslan, 2006) dahi, etnik "Türk dünyası haritası" yer alıyor.

3- Yalnızca eleştirel bilim insanlarının değil, bizzat Türkçü ideolog Nihal Atsız'ın da, bu bayrak dizisini 'uydurma' bulduğunu ekleyelim (Atsız, 1992: 112).

Hamasi bir perdeden kullanılan "Türklük", "Türklük onuru" (örn. Yavuz, 2007: 33), "Türklük tutkusu" (akt. Kolukısa vd., 2006c: 49) gibi sözler, *metafizik* bir ırk anlayışını yansıtıyor. Bir kimliğin, doğrudan doğruya veya mutlaka kanla, soyla vb. tanımlanması gerekmeksizin, ezeli-ebedi olarak, aşkınlık düzleminde bir başkalık ve üstünlük atfedilerek mistikleştirilmesidir bu. Bir tür *nomos*[4] olarak tanımlayabileceğimiz "Türk töresi" mefhumu (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 79), bir aşkınlaştırmanın bir başka örneğidir. Keza "Türk milletinin kültürel değerleri"nden sosyolojik bir bakışla değil, ezeli-ebedi bir töresel devamlılık imasıyla söz ediliyor. Kitaplardaki "Türklük"le ilgili okuma parçaları da (örn. Acar vd., 2007: 205), burada söz ettiğimiz metafizik ırkçılığın düşünce dünyasını süsleyen metinlerdir.

Etno-merkezcilik dil konusunda da kendisini gösteriyor. Türkiye'de konuşulan Türkçe dışı dillerden asla söz edilmiyor. "Türk edebiyatı" teriminin de etno-merkezci kabulleri pekiştirdiğini burada not edebiliriz. Dili ve edebiyatı etno-tarihsel ezelilik-devamlılık mitosundan özerkleştirmek için "Türkçe edebiyat", Türkiye'de Türkçe dışı dillerde üretilen edebiyatı kapsamak için ise "Türkiye edebiyatı" terimlerinin kullanılması, 'zihin açıcı' olacaktır.

Etno-merkezcilik

Dil vesilesiyle girdiğimiz etno-merkezcilik konusuna devam edelim.[5] Ders kitaplarımız, etno-merkezciliğin bilim ve insanlık adına mahcup edici örnekleriyle doludur. Birkaç örneği sıralamak gerekirse... İlköğretim 2. sınıf ders kitabında, tekerleğin icadını anlatırken "İlk kez tekerlekli arabayı Türkler kullandı" (Aktaş vd., 2007: 65) denilmektedir. Kavimler göçü "çoğunlukla Türklerin - Orta Asya çıkışlı - oluşturduğu kavimler"e hasredilmekte (Gültepe vd., 2006: 83); keşiflerden söz eden ortaöğretim ders kitabı bunu, hiç yeri yokken, Türk-Müslüman kimliğini ortaya koymadan yapamamaktadır: "Mevcut ticaret yolları, Hindistan ve Çin'den değerli eşyaları, ipek ve baharatı Müslüman ve Türk devletleri üzerinden Avrupa'ya ulaştırıyordu." (agy, s. 187) Biyoloji ders kitabı, ülkemize "dünyanın *en önemli* (abç) kültür bitkilerini ve hayvanlarını barındırmak" (Börü vd., 2007: 13) gibi bir şeref pâyesi çıkartmaktadır.

Sosyal Bilgiler kitabında Bosna-Hersek'in Mostar kentinin fotoğrafına iliştirilmiş şu kurgusal öğrenci izlenimi metni, etno-merkezciliğin naif ve hazin bir örneğidir:

4- Eski Yunancada nomos, *ikinci hece vurgulandığında bölge/mıntıka, ilk hece vurgulandığında (formel hukukun yanı sıra töreyi de içerecek biçimde) yasa anlamına gelir. Nasyonal sosyalistlerle de fikri ortaklık kurmuş olan muhafazakâr siyasetbilimci Carl Schmitt,* nomos *kavramını, yasayla toprak-almayı yani egemenliği/iktidarı bağlantılandırarak kullanmıştır. Buna göre yasanın ilksel/kurucu edimi, toprağı el geçirmek, belirli bir toprak parçası üzerinde egemenliğini ilan etmektir.*

5- Genel olarak ırk ve etnikliğin kavranması ve tezahürleri üzerine bkz. Somersan (2004).

Birçok Türk eserinin bulunduğu güzel, şirin bir ülke. Hele o Mostar Köprüsü, bana tarihimi hatırlatıyor. Mostar Köprüsü'nden anlaşılıyor bu ülkenin Bosna olduğu. Orada soydaşlarımız da yaşıyormuş ama Türkçeyi bizim gibi rahat konuşamıyorlarmış. Bizim geleneklerimize benzer gelenekleri de varmış. Fakat farklılıkları da olabilir. (Kolukısa vd., 2006a: 16)

Bu kısacık metinde, etno-merkezci 'sabitlenme' ve algı darlığı birkaç düzlemde gösteriyor kendini. Bosna-Hersek ve Mostar, ülkenin, kentin, manzaranın kendisiyle ilgili olası bütün meraklardan azade, sadece ve ancak Türklük'le bağı üzerinden ilgi konusu olabiliyor. Orada yaşanmış olan ve dünya kamuoyunu yıllarca meşgul eden yıpratıcı iç savaşın izleri bile söz konusu değil. Osmanlı ve İslam eserleri doğrudan "Türk" kimliğine hasrediliyor. Bosna-Hersek ve Mostar'ın Hırvat halkı (ve başka topluluklardan sakinleri) göz ardı edildiği gibi, Müslüman bir Slav topluluğu olan Boşnaklar da dini kimliklerinden ötürü Türklükle özdeşleştiriliyor ("soydaşlarımız"). Sonra da, anadili Türkçe olmayan, çoğunluğu birkaç kelime dışında Türkçe bilmeyen bu "soydaşların" Türkçesinin eksikliği, tatlı bir zaaf gibi anılıyor! Tıpkı "farklılıkları da olabilir"in ima ettiği gibi, sempatiyle yaklaşılacak bir zaaf...[6]

Evrensel ve küresel düşünmeye açılan kapı olması gereken Felsefe ders kitapları da etno-merkezciliğin etkisindedir. Ahlak felsefesi konusunun hazırlık çalışmaları şu soruyla başlar: "Almanya'da bir Türk genci, yanmakta olan bir evin içine girerek bir Alman çocuğunu kurtardı. Bu gencin, hayatını tehlikeye atarak tanımadığı bir çocuğu kurtarmasının ahlaki bir davranış olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?" (Bolay, 2007: 93) Zihni diğer derslerdeki Türklük yüceltisiyle ve yurtdışındaki/"gurbetçi" Türklerin maruz kaldığı ayrımcılıkla ilgili gazete-TV haberleriyle yüklü olan bir öğrenci, böyle bir soruyla ahlak felsefesinin kapısından çevrilip yine milliyetçiliğe yönlendirilmektedir.

Ahlak felsefesinden aktarılan bu örnek, Türk milliyetçiliğinin Batı kompleksi (Ahıska, 2005) üzerine de düşündürür bizi. Söz dönüp dolaşıp, Eski Türklerin ve Türklükle özdeşleştirilen Osmanlı'nın bir zamanlar Batı'dan üstün olduğuna getirilir. Felsefe kitabında, "Osmanlı'nın Avrupa ve sanatı üzerindeki büyük etkileri"nden söz edilir (Kale, 2007: 115). Psikoloji ve Edebiyat ders kitaplarından birer örnek aktaralım:

Avrupa'da akıl hastalarının içlerine kötü ruhlar girdiğine inanıldığı ve izbe yerlerde zincire vuruldukları bir dönemde o (İbni Sina) hastalarına çok ileri ve insancıl yöntemlerle yaklaşmıştır. Türklerin ruh hastalarına yönelik hoşgörülü ve insancıl yaklaşımı Selçuklularda ve Osmanlılarda da sürmüştür. (Erdem, 2006: 119)

6- "Soydaşlarımız"la kastedilen bölgedeki etnik Türkler ise durum daha da hazindir; zira söz konusu olan çok küçük bir azınlıktır ve ülkeye/kente bu küçük topluluğa odaklanarak bakmak, daha da daralmış bir etno-merkezci sabitlenme anlamına gelir.

> Türk milleti tarihin çok eski devirlerinde büyük uygarlıklar kurmasına, insanlığa büyük hizmetler yapmasına rağmen son asırlarda bazı siyasi ve toplumsal etkenler, engeller sebebiyle -kendi kabahati olmaksızın- Batı'dan geriye kalmıştı. Oysa ki bir zamanlar Batı, Türklerden gerideydi. İşte çağdaşlaşma atılımıyla Türk'ün uygar niteliği tekrar harekete geçiriliyordu. (Kurt vd., 2007b: 32)

Geri kalmışlığın *"engeller sebebiyle -kendi kabahati olmaksızın-"* gibi bir izahla, çocukça denebilecek bir güvenle tamamen dışlaştırılması, gene semptomatiktir. Ders kitaplarına hâkim olan milliyetçi ideolojinin, üzerine düşünmeye, yüzleşmeye kapalı, mutlak haklılık-doğruluk-üstünlük iddia eden, bu mutlak haklılığı nedeniyle mağduriyet hallerinden 'ekstra' haklılık üreterek alacaklı çıkan yapısını ele verir.[7]

Ezeli Türk devleti

Ders kitaplarındaki etno-merkezciliğin önemli izleklerinden biri, Anadolu tarihinin, Türk tarihiyle kaim sayılarak geriye doğru homojenleştirilmesidir. Anadolu "yaklaşık bin yıldır Türklerin kültür ve uygarlık merkezi"dir ve "Buradaki uygarlıkların tek mirasçısı Türk ulusudur." (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 16) Bir ilköğretim 4. sınıf Türkçe kitabı, geçmişin bu bize özgü mirasını "yaklaşık yirmi kadar uygarlık" diye anar (Çanakçı vd., 2007: 91). Bu nicelleştirici ifade, söz konusu uygarlıklara yönelik sahici, özenli bir ilgi olmadığını gösterir. Nitekim ders kitaplarında Anadolu'nun eski uygarlıkları kısaca geçilir, hele Bizans'ın ve başka Hıristiyan topluluklarının kültürel geçmişi hemen hiç anılmaz (örn. Kolukısa vd., 2006b: 2-11). İstanbul'un Bizans geçmişi 'geçiştirilir', bu dünya kentinin Osmanlı dönemindeki kozmopolit yanı bilmezden gelinir (örn. agy, s. 16-19). Gene eksik nedensellikle malul bulunan şu anlatım da, bütünlüğünü ilk kez Türklerin kazandırmış olduğu savından hareketle, Anadolu'ya ebedi bir tapu hakkı türetir:

> Anadolu'ya gelen kavimler yüzey şekillerinin engebeli olması nedeniyle Anadolu'nun bir kısmına, sadece doğusuna veya batısına yerleşmek zorunda kalmışlardır. Türkler ise Anadolu'ya geldikten kısa bir süre sonra Anadolu'nun tamamına hâkim olarak bu parçalı yapıya son vermişler, mekan ve kültür birliğini sağlayarak burayı sonsuza dek kendileri yurt edinmişlerdir. (Pural vd., 2007: 72)

Anadolu'nun "tamamına hâkim olma" kabiliyetindeki müstesnalığın arka planında, "Türklerin güçlü yurt kazanma ve devlet kurma geleneğine sahip olması" (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 49) yatar. *Devlet mitosunun* (Bora, 2007: 43-64), ders kitaplarında hüküm süren Türk milliyetçiliğinin temel direk-

7- Türk milliyetçiliğinde mağduriyet ve mazlumiyet algısı üzerine bkz. Açıkel (1996) ve Gürbilek (2008).

lerinden olduğunu söyleyebiliriz. *Devlet kuruculuk* Türklerin belirgin bir niteliği, *güçlü devlete tâbiyet* Türk olmanın özsel bir gereği olarak tasarlanır:

> Türk milleti binlerce yıllık tarihi içinde köklü bir devlet geleneğine sahiptir. Diğer milletler karşısında varlığını bu sayede sürdürmüştür. (Acar vd., 2006: 21)
>
> Tarihin hiçbir döneminde Türkler başıboş yaşamadılar. Gittikleri her yeri kısa sürede ele geçirerek devlet teşkilatlarını oluşturdular. (Çetin vd., 2006: 78)

Ordu-millet

Devlet mitosuna, *ordu-millet* karakterinin özselleştirilmesi eşlik eder (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 77 v.d.; Çetin vd., 2006: 80 v.d.). Ordu ve askerlik de Türklerin belirgin bir niteliği sayılır: "Tarihte ilk askeri teşkilatı Hun İmparatoru Mete Han MÖ 209 yılında kurmuştur." (Aydın vd., 2007: 194) Burada da vahim bir etno-merkezcilik ve anakronizmayla karşı karşıyayız. İşbölümünün gelişmediği ilkel topluluklarda askerlik ayrı bir meslek olarak ayrışmış değildi, özellikle savaşçı göçebe toplumlarda askerlik kabiliyeti bir nevi 'üretici faaliyet' olarak topluluğun bütün üyelerinin müktesebatında mevcuttu (Berktay, 1983: 67-86; Divitçioğlu, 1987: 200-220). Bu tarihsel örüntünün Türklere özgülenmesi abestir.

Anakronizmanın daha vahim boyutu, eski çağların savaşçı göçebe formasyonu ile günümüzün bir yandan zorunlu askerlik sistemine dayalı diğer yandan teknikleşmiş-sanayileşmiş düzenli ordu rejimi arasında, milli haslet olarak sunulan bir tarihsel devamlılık icat etmektir. Sosyal Bilgiler ders kitabının söylediklerine bakılırsa, bu devamlılık aşikar bir hakikattir:

> Türkler tarih boyunca ordu-millet geleneğini sürdürerek yaşamışlardır. Bu geleneğe göre çocuklar küçük yaştan itibaren askerliğe hazırlanır. Türk devletlerinde her Türk savaşa hazır durumdadır. Askerlik özel bir meslek değildir. Ordu devletin tabi savunma gücüdür... Günümüz Türk ordusu da bu geleneğin bir devamı iteliğinde çalışmalarını sürdürmektedir. (Kolukısa v.d., 2006b: 70)

Savaşı asal insan etkinliği gibi sunmak (buna bağlı olarak orduyu milletin *özü* addetmek) gibi tehlikeli bir çağrışım yükünü de taşıyan bu devamlılık tahayyülü, 'gönülden-zorunlu' ve daimi askerliği bir 'milli gelenek' olarak güzeller. "Günümüz Türk Silahlı Kuvvetlerini ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek TSK'nin önemini ve görevlerini kavrama" (Kolukısa vd., 2006c: 189) ödevinin "Kültürel mirasa duyarlılık" ünitesinin çalışma etkinlikleri arasında yer alması, sembolik açıdan fazlasıyla anlamlıdır.

Türk=İslam

Yazının başında da işaret edildiği gibi, din ve ırk farkı gözetmeyen Anayasal milliyetçilik tanımının zikredilmesine karşılık, ders kitaplarımızda Müslümanlık

sistematik biçimde milli kimliğin doğal bir bileşeni olarak varsayılır: ("Türk milleti büyük bir saygı ve sevgi ile Hz. Peygambere bağlanmıştır." (Balcı vd., 2006: 51; Akgül vd., 2007b: 130) Bu doğallaştırma, Türkiye'deki resmi milli kimlik tanımının ve vatandaşlık politikasının zımnen ve fiilen Müslüman kimliğine dayanmasının (Yıldız, 2001: 126-139) tipik ve önemli bir yansımasıdır. Yansıması olduğu kadar, bizzat bu politikanın önemli bir yeniden üreticisidir de.

Türklerin, ders kitaplarının birçoğuna hâkim olan etno-kültüralist dille söylersek "Türklüğün" Müslümanlıkla 'bitiştirilmesi', bu dinin Türklere *fıtri uygunluğu* savına kadar uzanır: "[İslam'ın] inanç esasları ve ahlaki ilkeleri Türklerin kültürel değerleriyle oldukça uyumluydu"; bunun için İslam'ı kolaylıkla benimseyip "baş tacı etmişlerdir" (Kızıler vd., 2006a: 67, 113). Böylece, "Türk kültürü"nün tarihsel bağlamından yalıtılıp özselleştirilmesi, dinsel değerlerle bütünleşerek pekiştirilmektedir. İslam'ın Türklere uygunluğu fikri, aksi örnekler, yani "uygunsuz" din tercihleri üzerinden de işlenir. En çarpıcı örnek, Maniheizmi benimseyen Uygurların, bu inanç et yemeyi yasakladığı için "yeterince protein almadıkları", böylece "hareketsiz kaldıkları ve savaşçı yeteneklerini[n] zayıfla[d]ığı" hikayesidir! (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 65; Kolukısa vd., 2006c: 200) Din değiştiren (İslam'dan çıkma anlamında!) Türk topluluklarının "ulusal kimliklerini" kaybettikleri de söylenir (agy, s. 68-69). Bu yaklaşım, Türk-İslam Sentezi adıyla popülerleşmiş olan milliyetçi-muhafazakâr tarih öğretisinin (Copeaux, 2006) ders kitaplarına hâkimiyetini göstermektedir. Nitekim ders kitaplarında bu düşünce çizgisinden Bahaeddin Ögel, İbrahim Kafesoğlu gibi yazarların metinleri okuma parçalarının gözde kaynakları arasındadır (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 94; Akgül vd., 2007b: 112). Milliyetçi-muhafazakâr tarihçi-yazar Osman Turan'ın, Eski Türklerin bir "cihan hâkimiyeti" ülküsüne sahip oldukları ve bu ülkünün İslam'ın hak dinini bütün dünyaya hâkim kılma misyonuyla mükemmelen buluştuğu düşüncesi de bazı ders kitaplarında zımnen veya açıkça yer bulmuştur (Çetin vd., 2006: 78). Keza Türklerin İslam'ı en fazla koruyan ve yükselten millet olduğu düşüncesi, milliyetçi-muhafazakâr söylemin ders kitaplarına taşınan popüler tezleri arasındadır (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 129; Ekşi vd., 2007: 59 vd.; Şahin, 2003: 60-64).

Ders kitaplarının bakışında, Türklerin/Türklüğün İslam'la bütünleşmesi, Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar uzanan bir tarihsel devamlılık gösterir. Bu kabul her seferinde, Atatürk'ün sözleriyle desteklenir: "Türklerin tarih boyunca İslam dinine verdiği önemi Türkiye Cumhuriyeti Devletinde de görebilmekteyiz. Devletimizin kurucusu olan Atatürk, İslam dinine önem veren bir liderdi." (Akgül vd., 2007b: 113)

Atatürk'ün "dinsiz milletlerin devamına imkan yoktur" dediği (akt.

Akgül vd., 2007a: 117); "İslam'ın üstünlüklerini, son ve mükemmel din olduğunu" söylediği, "Türk halkının dindar olması gerektiğine inandığını belirttiği", ama "halkımızın dini ve dinin temel kaynaklarını yeterince bilmemesinden" kaynaklanan olumsuzluklara dikkat çektiği (Kızıler vd., 2006b: 110) anlatılır. Burada sorunlu noktalardan biri, Atatürk'ün dine ilişkin farklı ve zaman zaman zıt tutumlar almasından ötürü, bu görüşlerinin tarihsel-politik bağlamından kopartılarak aktarılmasının uygunsuz olacağıdır. Daha sorunlu olan nokta ise, aşağıda da üzerinde duracağımız üzere, ders kitaplarınca da aşkınlaştırılmış bir merci olan Atatürk'ün, dinsel ahkâm kaynağı olarak zikredilmesidir. Dinsel ve dünyevi aşkınlık-kutsallık mercilerinin böylece bitiştirilerek çoğaltılmasının, seküler bir düşünce dünyasının oluşumuna katkıda bulunmayacağı açıktır.

Azınlıklar, hoşgörü... Ermeniler

Sosyal Bilgiler ders kitabında, Fatih Sultan Mehmet'in 1478'de Bosna'da halka dini serbestlik tanıyan fermanının ("Bosna rahiplerine lütufta bulunup şu hususu buyurdum..."), "insan hakları sözleşmesi" olarak sunulması (Kolukısa vd., 2006b: 72), birçok açıdan tipik bir örnektir. İnsan haklarını *Batı'dan önce 'keşfetme'* kıdemine talip olan bu sunuş, mutlak otoriteye sahip hükümdarın tek taraflı lütfunu insan hakları sözleşmesi saymakla, insan haklarının devlet tarafından bahşedilen bir ihsan olarak tasarlandığını gösterir. Konumuz açısından daha önemli olan ise, etno-merkezci milliyetçiliğin gayrimüslimlere ve Türk olmayan azınlıklara bakışını örneklemesidir. Burada öncelikle *hoşgörü* söylemi kendini gösterir; "tarih boyunca kurulan Türk devletleri"nin, "egemenlikleri altında yaşayan bütün toplumlara, din ve mezheplere büyük bir hoşgörü gösterdiği" söylenir (Şenünver vd., 2007: 85; Akgül vd., 2007b: 134). Bu, hoşgörünün muhatabını nesneleştiren emperyal hoşgörüdür, egemen olanın tebaasına gösterdiği -isterse göstermeyebileceği- tahammüldür. "Bu [Osmanlı] kültür mozaiği içinde Türk kültürü, en gelişmiş kültür olmakla beraber, diğer kültürleri kendi içinde eritmeyi düşünmemiş, onlara karşı hoşgörü göstermiştir" (Kara, 1998: 147) sözleri, kendi özsel üstünlüğünü varsayan bu 'keyfi' hoşgörüyü yansıtır. Gayrimüslimler ve Türk olmayanlar, sadece geçmişle sınırlanmayıp ders kitaplarındaki tarihçiliğin anakronik mantığı içinde bugüne de yansıtılan bu zihniyet dünyasında, hoşgörüyle tahammül etmekten daha yakın, hele eşit bir ilişkinin, bir eşdeğerlik ilişkisinin tasarlanamayacağı "öteki"lerdir.

Bu emperyal hoşgörü söylemi, "azınlıklar"ın, 19. yüzyıldan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar uzanan süreç boyunca hain ve nankör olarak tasviriyle bütünlenir (Şenünver vd., 2007: 34-35). Kendilerine gösterilen

hoşgörünün hakkını vermeyerek, nankörlük etmişlerdir. Yukarda işaret edildiği gibi, 19. yüzyılın milliyetçi hareketlerinin uyanış dinamiğinin tarihsel-sosyolojik ve siyasetbilimsel açıklamasına sırt çevirerek, gayrimüslim ve Türk olmayan toplulukların sosyal-politik seferberliğini komploya indirgeyen bir bakıştır bu. Ayrıca bu "nankörlüğün", azınlıkların göreli masumiyetini ebediyen kaybetmelerine yol açan bir 'ilk günah' gibi anıldığını da söyleyebiliriz. Ele aldığımız metinler, çocuk ve ilk gençlik çağındaki okurlarına, "azınlıklar"dan 'dost olmayacağını' telkin eder gibidir.

Alıntıladığımız İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında, Türk devletlerinin tarih boyunca "egemenlikleri altında yaşayan bütün toplumlara, din ve mezheplere büyük bir hoşgörü gösterdiği" savını, şu cümle izler: "Bu toplumlardan birisi de Ermenilerdir." (agy, s. 85) İlgili ders kitaplarında azınlıklardan söz açıldığında Ermenilere hep özel bir yer ayrılması dikkat çekicidir. Bütün diğer topluluklar gibi onları da homojen bir kitle olarak anan anlatılarda, 'dış tesirler ve kışkırtmalarla isyana sevk edilen azınlıklar' kıyafetinin, tam "Ermeniler"e biçilmiş kaftan olduğunu görürüz.

> Amerikalılar, Osmanlı Devleti içindeki azınlıklardan Ermeniler ile işbirliği yaptılar. Açılan okulların amaçları, Ermeniler vasıtasıyla Anadolu'yu kendi nüfuz alanları içine almaya çalıştılar. (Kara, 1998: 137) (cümlenin orijinali bozuk - T.B.)
>
> Avrupa'ya giden Ermeni tüccarlar ve öğrenciler ile Avrupa'dan gelen misyonerler... Ermeniler'in ayaklanmasında rol oynadılar. (Kara, 2007b: 129)

Bütün bu 'hazırlıklar'ın, 1915'teki Ermeni Tehciri olaylarıyla ilgili, "sözde Ermeni soykırımı iddiaları" diye anılan tartışmalara önlem almak için yapıldığı anlaşılmaktadır. İlki görece soğukkanlı, ikincisi görece 'atak' (kontra-atak!) bir anlatımla kaleme alınmış iki metin parçasıyla, bu savunmacı-reaksiyoner söylemi örnekleyelim.

> Türkler ve Ermeniler, Anadolu topraklarında asırlar boyunca barış ve huzur içinde yaşamışlardır. Ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru, zamanın büyük devletlerinin de kışkırtmasıyla, Doğu Anadolu'da bağımsız bir devlet kurmayı amaçlayan Ermeniler, kurdukları komitalar yoluyla Osmanlı idaresine karşı mücadeleye başlamış ve bazı vilayetlerde isyanlar çıkarmışlardır. Birinci Dünya Savaşı'nın çıkmasını ve Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesini büyük bir fırsat olarak gören Ermeniler, işgalci ordularla işbirliği içinde Osmanlı ordularına karşı savaşmışlardır.
>
> Bu büyük iç ve dış tehdit karşısında Osmanlı yönetimi, aynı durumda kalan her devletin alabileceği bir güvenlik önlemine başvurarak, Mayıs 1915'te, yalnızca savaş bölgelerinde yaşayan Ermenileri güneye, daha güvenli bölgelere nakletme kararı almıştır. Osmanlı yönetimi tehcire tabi tutulan Ermenilerin başta can ve malları olmak üzere, her türlü güvenliğini sağlayacak önlemler almış, ancak bütün bu önlemlere rağmen sevk sırasında, yerel düşmanlıkların tetiklediği saldırılar, yiyecek sıkıntısı, yol ve iklim koşulları ve salgın

hastalıklar nedeniyle can kayıpları olmuştur. Ancak burada unutulmaması gereken en önemli husus, bu zaman diliminde bütün Anadolu insanının aynı kaderi paylaşmış olmasıdır. Birinci Dünya Savaşı sırasında, savaşın getirdiği asker ölümlerinin yanı sıra, başta silahlı Ermeni çetelerinin saldırıları, salgın hastalıklar ve yoğun kış şartları sonucu, 3 milyondan fazla Türk de hayatını kaybetmiştir. (Şenünver vd., 2007: 88)

Bu olaylardan Türk Hükümeti sorumlu tutulmakta, sözde Ermeni soykırımından bahsedilmektedir. Unutulmamalıdır ki, soykırımı Doğu Anadolu'da Ermeniler yapmıştır. Günümüzde yapılan kazı ve araştırmalarla ortaya çıkan toplu mezar ve bulgular, Ermenilerin yaptığı katliamları belgelemektedir. (Aydın vd., 2007: 106)

Milliyetçi ideolojiler, geçmişin 'şanlı' olaylarını mitleştirirken, özellikle milli inşa süreçlerine eşlik eden travmatik olayları veya 'şanlı' olayların travmatik cephelerini unutur, unuttururlar. Oysa toplumsal belleğin sükûn ve huzur bulması açısından, uygarlık süreci açısından, toplumsal barış açısından, hümanist değerlerin içselleştirilmesi açısından, geçmişin travmatik olaylarıyla önyargısız ve insanlık değerlerini esas alan bir yüzleşme zorunludur (Sancar, 2007). Ders kitaplarımızın etno-merkezci, saldırgan ve önyargıları bileyici dili ve yaklaşımı ne yazık ki bu yeteneğin geliştirilmesinin önünde engeldir.

III- Hamaset, kan borcu ve vatanseverlik anlayışı

Geçen bölümü bitirirken *uygarlık sürecinden* söz ettik. Bu kavram etrafında modernleşme deneyiminin bir teorisini geliştiren Norbert Elias, aristokratik-hanedancı rejimden demokratik ulus-devlete doğru dönüşüm geçiren devlet yapılarının, bu geçiş sürecinde ahlaki normlar bakımından bir ikilik yaşadıklarını, iki norm kanonu arasında savrulduklarını söyler. Bir uçta eski otokratik sistemin izlerini taşıyan aristokratik-askeri ahlak, diğer uçtaysa hümanist-eşitlikçi ahlak vardır (Elias, 1992: 209). Her iki ahlak kanonu (*Ethos*) aynı zamanda birbirine alternatif heyecan, coşku, tutku *(Pathos)* kaynaklarıdır. Aristokratik-askeri ahlak kanonu, ataerkil onur anlayışı, kahramanlık ve hamasete dayalı bir *Pathos* üretir; hümanist-eşitlikçi ahlak kanonu ise, insanlık onuru ve insanın olanakları etrafında bir *Pathos*... Ders kitaplarımıza Elias'ın bu tasnifiyle baktığımızda, aristokratik-askeri ahlakın mutlak baskınlığını, hatta tekelini görürüz.

Çanakkale, Sarıkamış...

Birinci Dünya Savaşı'ndaki Çanakkale Savaşları ve Osmanlı ordusunun buradaki savunması ders kitaplarımızda mitolojik bir değer taşır. Bütün 'sosyal' derslerde bir destan olarak, heroik bir dille anılan Çanakkale'nin imgeleri, sözgelimi matematik dersinde verilen problemlerde dahi karşımıza çıkar. Çanakkale, "Türklüğün" ölüm-kalım davası olarak ve Türk ulusal birlik bilincinin uyanış

miladı olarak tahayyül edilir. İtilâf Kuvvetleri ordusu Çanakkale'de püskürtülmese "belki de Türklüğün yeryüzünden silinmesi kaçınılmaz olacaktı"r (Yavuz, 2007: 24). "Çanakkale savaşları, Türklerin milli birlik ve bütünlük içinde bağımsızlıklarını koruyacaklarını bütün dünyaya göster"miştir (agy, s. 22). Bu tahayyülde Çanakkale ayrıca, Atatürk'ün bir ulusal lider olarak tarih sahnesine çıkmasına vesile olmasıyla önemlidir. Çanakkale'ye dair milliyetçi mitolojide, Suavi Aydın'ın gösterdiği gibi, bir çarpıtma silsilesi söz konusudur (Aydın, 2007). Birincisi, bu savaşın bir "yurt savunması" değil, iki emperyalist ittifak arasındaki savaşın bir parçası olduğu göz ardı edilmektedir. (Osmanlı devleti, İttihat ve Terakki yöneticilerinin inisiyatifiyle Almanya'nın merkezinde olduğu bir ittifaka dahil edilmişti.) İkincisi, Çanakkale'yi savunan ordunun bir "Türk" ordusu değil, çok etnili Osmanlı ordusu olduğu göz ardı edilmektedir. Üçüncüsü, Osmanlı ordusunun savaş moralinin milli değil, dini ve emperyal öğelere dayandığı göz ardı edilmektedir. Dördüncüsü, Mustafa Kemal bu savaşta öne çıkan komutanlardan biri olmakla birlikte, onun Çanakkale'deki askeri inisiyatifinin sadece taktik bir mevki tuttuğu unutulmakta, cesareti ve dehasıyla başrol oynayan başka subayların varlığı göz ardı edilmektedir. Gene Suavi Aydın'ın belirttiği gibi, Çanakkale savunması, ağır yokluk ve kıtlık izafe edilerek, aslında pekâlâ kapsamlı bir lojistik destekle yürütülmüş olduğu gerçeği saklanmadığında da önemlidir. Keza Mustafa Kemal'in buradaki başarısı, onun rolünü biricikleştiren menkıbeler yazılmasa da önemlidir. Ders kitaplarındaki *metafizikleştirici* anlatım ise, bu kritik dönemin olaylarını çözümlemeyi ve tarihsel sürecin dinamiklerini anlamayı imkansızlaştırmaktadır.

Birinci Dünya Savaşı'nda, Çanakkale'nin tersine bir "zafer" değil, ağır yenilgi teşkil eden bir muharebenin, Sarıkamış felâketinin ders kitaplarındaki ele alınışında da aynı mantık geçerlidir. Yetmiş bin askerin donarak öldüğü bu trajik olay, bir "talihsizlik" gibi geçiştirilmekte; onların hayatını hiçe sayan emperyal zihniyet ve skandal niteliğindeki askeri hesapsızlık (Ersoy, 2007) söz konusu edilmemektedir. Korkunç olayı "kışın şiddeti, açlık, tifüs salgını gibi nedenlerle..." diyerek ve bu 'nedenlerin' ardındaki asıl nedenlere değinmeden geçiştiren anlayış (Şenünver vd., 2007: 22; Kara, 2007b: 25), böylece bulanıklaştırdığı bu olayı, soyut ve 'genel' bir fedakarlık ve şehitlik anlatısı içinde hamaset malzemesine indirgemektedir.

Bu vesileyle ders kitaplarındaki genel bir sorunu not edelim. Herhangi bir evrensel ahlaki değere müracaat etmeksizin "Biz"in otomatik olarak haklılaştırılması, "haksız" ve "yanlış" olma olasılığından otomatik olarak vareste tutulması, tarihin her evresine bakışta kendini gösterir. Bu 'taraf olma' taassubu, nesnel koşulların irdelenmesini de 'gereksiz' kılar. Örneğin Yavuz Selim'in Mısır seferi şöyle açıklanır: "Ayrıca Baharat Yolu'nun denetim altına

alınması ve Hint Okyanusu'ndaki Portekizlilerin Müslümanlara verdiği zararların önlenmesi için Mısır'ın alınması gerekiyordu." (Başaran vd., 2007: 32) İmparatorluğun kendi çıkar tarifiyle özdeşleşen bu bakış açısıyla, Baharat Yolu'nun tarihsel öneminin de, dönemin dünya politikasının meselelerinin de anlaşılması mümkün değildir.

Fanatizmin müstehcenliği

"Diz çöktürmek, boyun eğdirmek", "ecel şerbeti içen yiğitler" gibi, çizgi bantlarda ya da tarihsel fantezi romanlarında-filmlerinde rastlanabilecek maço efelenmelerin, ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabında kullanılarak normalleştirildiği (Kolukısa vd., 2006c: 235-242) bir vasatla karşı karşıyayız. Ders kitaplarında milli fanatizmin içerdiği şiddet, ölüm güzellemeleri ve milliyetçiliğe uyarlanmış ataerkil "namus" anlayışının dışavurumları, basbayağı *müstehcenlik* boyutlarındadır. Turgut Özakman'ın popüler tarih kitabı *Şu Çılgın Türkler*'den (bu konuda bkz. Durgun, 2006), üstelik *Müzik* kitabında aktarılan şu cümleler bunun açık örneğidir:

> [E]vde diri diri yanmayı göze alan bacılarımızı savaştan kaçıp kendi elimizle mi vereceğiz.
>
> Bu bayrak son Türk'ün kanı akana kadar dalgalanacak.
>
> Batır Karadeniz'e, hamsilere yem olsun diyeceğim ama... gavur etiyle beslenen hamsiden hayır mı gelir. (Özdemir ve Koç, 2007: 148)

Bir başka örnek, Sosyal Bilgiler ders kitabında "Antepli Şahin Bey'in Fransız Garnizon Komutanlığına mektubu" diye aktarılan metinden:

> Kirli ayakları ızı bastığınız şu toprakların her zerresine bir damla Türk kanı karışmıştır. Her bucağında bir atanın mezarı vardır. Adı belli olmayan zamanlardan beri Türkler bu topraklarda yaşamaktadır. Türk bu topraklara, bu topraklar da Türk'e ısındı, kaynadı... Namus ve hürriyet için ölüme atılmak bize, ağustos ayı sıcağında soğuk su içmekten daha tatlı gelir. Sizler canı kıymetli insanlarsınız. Çatmayınız bize. (Kolukısa vd., 2006a: 52)

Arif Nihat Asya'nın onyıllardır ilköğretimden başlayarak ders kitaplarında yer alan "Bayrak" şiirinin mecaz evreni, milliyetçi fanatizmin ulaşabildiği müstehcenliğin timsalidir:

> Sana benim gözümle bakmayanın/mezarını kazacağım/Seni selamlamadan uçan kuşun/yuvasını bozacağım. (örn. Erol vd., 2007: 70; Kurt vd., 2007a: 49)

Son olarak, Felsefe kitabında "ahlak felsefesi" konusunun hazırlık çalışmalarından bir örnek aktaralım:

> İstiklal veya Çanakkale savaşlarıyla ilgili kahramanlık hikayelerinden vatan sevgisi ve şehitlik coşkusu ile yapılan olağanüstü ahlaki hareketlere örnekler bulunuz. (Bolay, 2007: 93)

Bu örnek, insanın davranışlarında "iyi"nin ölçüsünü töreye, geleneklere, alışkanlıklara teslim etmek yerine, bu ölçüler üzerine düşünmeyi,

davranışları akıl ve teoriye dayanan normatif temellere oturtmayı amaçlayan ahlak felsefesini (etik), milli-dini töreye, alışkanlıklara, geleneklere hapsetme eğilimini yansıtmaktadır.

Vatanseverlik ve can vermek

Füsun Üstel, 2. Meşrutiyet'ten günümüze ders kitaplarında yurttaşlık anlayışını tahlil ettiği çalışmasında, *vazifelere borçlu yurttaşlık* kavramını ortaya atmıştı (Üstel, 2004: 323). Bu anlayış yurttaşlık statüsünü ve ona bağlı hakları, ancak yurttaştan beklenen vazifeleri yerine getirmesi durumunda ona bahşeder. Yurttaş ve insan hakları, insan olmakla kazanılan bir doğal hak manzumesi değil, kamusal-milli sorumlulukların yerine getirilmesi ve sadakatin kanıtlanmasıyla edinilebilecek bir kazanımdır. Ders kitaplarımızdaki milliyetçi söylem, bu yurttaşlık anlayışını, *şehitlere/şehitliğe borçlu bir vatanseverlik* anlayışıyla bütünlemektedir. Şehitlere kan borcu ve vatan için can vermeye hazır olmayla tartılan sadakat yükümlülüğü, "vatansever" hatta zımnen "iyi yurttaş" sayılmanın temel ahlaki koşulu olarak sürekli yinelenmektedir.

"Ülkeye bağlılığın en iyi ifadesi, gerektiğinde canını seve seve ülkesi için verebilmektir" (Komisyon, 2007b: 117), "Türk milleti... vatan sevgisini, çok sayıda şehit vererek ortaya koymuştur" (Öztürk ve Elbistan, 2007: 136) gibi ifadeler, vatan sevgisinin en sarih ve sahih ölçüsü olarak, *uğruna can vermeyi* koymaktadır. Edebiyat kitaplarının dahi Çanakkale şehitleri ile başlamasının (örn. Kurt vd., 2007a), ilköğretim 1. sınıf ders kitabında "Belirli gün ve haftalar" başlığı altında belirlenen altı özel günden üçünün Gaziler Günü, Çanakkale Şehitleri ve Şehitleri Anma Günü, Hava Şehitlerini Anma Günü olmasının (Öztürk ve Elbistan, 2007: 68, 136) örneklediği üzere, *bir şehitler kültünün* inşası ve sürdürülmesi söz konusudur. Bu kültün sürekli hatırlattığı *kan borcu*, vatandaş-bireyi (ve ona aday olan çocuğu) mükellef kılar, ona mutlak sadakat telkin eder. Ölüme hazır olmaya ve kan borcuna sabitlenmiş bu vatanseverlik anlayışı, artık radikal milliyetçilik çizgisi içinde dahi sorgulanan bir anlayıştır. Örneğin şu satırlar, radikal milliyetçilik ideolojisinin temsilcilerinden olan bir yazarındır:

> Vatanı sevmenin sorumluluğu, icap ederse uğruna ölümü göze almaktan ibaret değildir: vatanı mamur, milleti müreffeh hale getirebilmek için daha çok yaşamaya gayret etmek ve herkesten çok çalışmayı, herkesten erken kalkmayı da göze almak ve herkesten daha iyi işler, dostun değil düşmanın bile beğeneceği kadar iyi işler yapabilmektir! (Çalık, 2008: 103-104)

Yaradılıştan gelen bir ahlakî değer gibi sunularak özselleştirilmesi, vatanseverlik anlayışıyla ilgili sorunun bir başka yanıdır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı, "Vatan sevgisi imandandır" sözüyle (Akgül vd., 2007a: 110),

vatanseverliğe atfedilen aşkın/kutsal niteliği dinsel referansla pekiştirmekte sakınca görmez. Ders kitaplarında, vatanseverliğin Türklere/Türklüğe özgü bir haslet olarak takdimine de rastlarız: "Vatan sevgisi, bizi diğer milletlerden ayıran temel özelliklerimizdendir." (Ekşi vd., 2007: 70)

Vatanseverliği "Atatürk'ün *kişisel* (abç) özelliklerinden..." olarak sunan ifadeler de vardır (örneğin Şenünver vd., 2007: 43; Özdemir ve Yıldız, 2007: 43). Bu anlayışın, vatanseverliği *doğal bir duygu değil, hümanist ve cumhuriyetçi vatandaşlık etiği* çerçevesinde anlamlandıran düşünsel mirasa yabancılığı çok açıktır. Söz konusu düşünsel miras vatanseverliği, doğuştan/ne olursa olsun/körü körüne bir bağlılık görevi olarak aşkınlaştırmaz; bir halk/millet olarak kendi kaderini tayin etme emeline, vatandaşlar toplumu olarak 'rüşt kazanma' iradesine, bu irade temelinde etrafında birleşilen erdemlere, o erdemleri var eden ortak tarihsel tecrübeye bağlı, rasyonel, Aydınlanmacı, evrenselci, hümanist bir anlam dünyası içinde görür (Bora, 2007: 263-287).

IV- Atatürkçülük

Gene ders kitaplarındaki milliyetçiliği incelediğimiz beş sene önceki tarama çalışmasında, Türkiye'de millî eğitim doktrininin içeriğini "Atatürkçülük" ile "milliyetçiliğin" bir bireşiminin oluşturduğunu yazmıştık (Bora, 2003). Bu doktriner yapı değişmiş değildir. Halihazırda okutulmakta olan ders kitaplarında Atatürk, milliyetçiliğin temel referansı, hatta bizzat temel değeridir. İkonlaştırılan Atatürk, bütün değer ve fikirleri evrensel karşılaştırma bağlamından çıkarıp, bize-özgü bir benzersiz anlam dünyasına kapayan (Çiğdem, 2001: 8-9) *Türk başkalığının* (Direk, 2003) atıf kaynağı ve alameti olarak kullanılmaktadır.

Kurucu, vasi

Ders kitaplarında Atatürk yalnızca Türkiye Cumhuriyeti'nin değil, modern Türk milletinin de *kurucusu* olarak anlatılır. Bu kuruculuk misyonu, bir sürece önderlik etmek, bir öncü kadronun lideri olmak anlamını aşar; birçok metinde Atatürk gerçekten *tek-adam* ve *tek-neden* gibi tasavvur ve tasvir edilir. "Orduyu kurdu/Düşmanı yendi/Bu güzel yurdu/O bizlere verdi" (Yaşar vd., 2007a: 19) manzumesinde Atatürk'e çocuksu bir bakışla atfedilen kadir-i mutlaklık imgesi, daha büyüklere hitap eden pedagojik anlatıların alt metninde de varlığını sürdürür. "Mustafa Kemal, milletiyle beraber, memleketi düşman işgalinden kurtardı" (Şenünver vd., 2007: 50) kalıbı, Mustafa Kemal'in özne, Millet'in yardımcı özne olduğu bir tasavvuru yansıtır. Millet'i yardımcı özne kılan da önünde sonunda Mustafa Kemal'dir: "O, önce Türk milletinde bir milli benlik oluşturdu." (Şenünver vd., 2007: 57) Türk milliyetçiliğinin Kurtuluş

Savaşı'ndan önce başlayan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra da devam eden -tartışmalı, farklı yönelimler içeren, karmaşık- oluşum sürecini tek failli anlık bir edime indirgeyen bu tasavvurda Millet, reşit ve irade sahibi bir halk topluluğu olarak değil de, "temiz" ama vesayete muhtaç bir 'kitle' olarak algılanır. İnkılaplarla ilgili olarak da, iradesine değil 'usluluğuna' güvenilen çocuk-millet imgesi belirir: "İnkılaplara girişirken milletine olan inancını ve güvenini hiç kaybetmemiş, yaptığı bütün yeniliklerin milleti tarafından en güzel biçimde uygulanacağına inanmıştır." (Yavuz, 2007: 181) Bu vesayetçi anlayış, Cumhuriyetin ilanı konusunda paradoksal bir uç noktaya ulaşır.

> Kurmuş olduğu devletin yönetim şeklini belirlerken, Türk milleti in karakterine en uygun yönetim şekli olan Cumhuriyeti seçmiştir. (agy, s. 56)
>
> O günkü siyasi ortamın uygun olmaması nedeniyle rejimin adı açıklanmamış; iç ve dış düşmanların bunu bölücü amaçla kullanmalarına meydan verilmek istenmemişti. (Kara, 2006: 188)
>
> İnkılaplar sayesinde genişletilen seçme ve seçilme gibi demokratik haklar vatandaşa sunulmuştur. (Yavuz, 2007: 174)

Burada da öncelikle, rejime ve Cumhuriyet'e ilişkin tartışmaların (Alpkaya, 1998) Geç Osmanlı dönemine uzanan evveliyatı ve arka planı hiçe sayılmaktadır. Ezeli ve ebedi geçerliliği olan bir "milli karakter"den söz etmek, tıpkı herhangi bir millete tarih-üstü devamlılık atfetmek kadar anakroniktir. Dolayısıyla milli karaktere "uygun" bir yönetim şeklinden söz etmek, milli kimliği özselleştirmektir. Böyle bir "milli karakter" olsaydı bile, milletin-halkın kurucu eylemini ve reşit vatandaşların özgür iradesini varsayan bir yönetim şeklinin ihsan ediliyor olması, cumhuriyet düşüncesinin karakterine aykırıdır.

Milleti-halkı reşit saymayan, bir özne olarak görmeyen vesayetçi anlayışın izini, Atatürkçülük'le ilgili ders kitapları boyunca sürebiliriz. Sistemli olarak Milli Güvenlik Kurulu'nun terminolojisini kullanan bu metinlerde, Millet, askeri-stratejik bir mantık içinde, "Milli Güç unsurları"ndan birisi olarak anılır (Komisyon, 2007b: 11; Yavuz, 2007: 176).[8] Şu ifade, milleti-halkı nesneleştiren, "milli güç unsuruna" veya nüfus faktörüne indirgeyen vesayetçi, otoriter söylemin tipik örneğidir: "Milletin, çağdaş düşünceye sahip, etkili üretim yapabilen ve vatansever yurttaş bilincine ulaşmış fertlerden oluşması arzulanır." (Komisyon, 2007b: 16)

Kısacası, "Türk Milleti" soyut bir değer olarak yüceltilirken, özgül bir toplum olarak, reel bir halk olarak millet, Atatürkçülüğü temsil eden bir 'gizli özne'nin velayetine tâbidir; yardımcı özne olmaktan ileri gidemez.

8- Ders kitaplarında bu bağlamda başvurulan dil ve terminoloji, doğrudan Milli Güvenlik Kurulu metinlerinden alınmadır (MGK, 1990).

Zorunlu "Atatürk milliyetçiliği"

Atatürkçülük, başka deyişle "Atatürkçü Düşünce Sistemi" (Yavuz, 2007: 174), ders kitaplarımızda *zorunlu doktrin* olarak sunulur. Bu doktrine bağlanmak, beka davası hükmünde bir *milli görev* olarak tanımlanır.

> Atatürk ilkelerine sahip çıkmak ve bu ilkelerin devamlılığını sağlamak başta Türk gençliği olmak üzere bütün vatandaşlarımızın milli görevidir. (agy, s. 194)
>
> Atatürkçü düşünce sisteminden sapmalar, millet egemenliğini ve demokrasiyi tehlikeye düşürür. (agy, s. 177)
>
> Atatürkçülük herkes tarafından bilinmeli ve öğrenilmelidir. Çünkü Türk Devletinin gelişip güçlenmesi, her türlü tehlikeye karşı koyabilmesi ve bağımsız yaşayabilmesi buna bağlıdır. (Öztürk vd., 2007: 44)

Bu doktrin, evrensel değer ve kazanımları derlemesi itibarıyla aslında bağımsız bir düşünce olarak ayrıştırılamayacak kadar apaçıktır, 'hakikatlerden ibarettir':

> Dünya ve ülke gerçeklerini tarihsel deneyimler ışığında değerlendiren, aklın ve bilimi olanaklarından yararlanmayı öngören evrensel bir düşünce sistemi..." (Yavuz, 2007: 176)
>
> Atatürk ilkeleri, insanlığın binlerce yıllık deneyiminden süzülmüş genel doğruları içermektedir. (agy, s. 194)

Bununla birlikte, Atatürkçülük tamamen millidir: "Türk milletinin gereksinimlerinden doğan, toplum ve devlet yaşamına yön veren, çağdaş gerçekçi ve milli bir düşünce sistemidir." (agy, s. 175)

Dahası, benzersizdir: "Yabancı siyasal akımlardan ve ideolojilerden kaynaklanmış değildir. Atatürk'e özgüdür." (Kara, 2007b: 284)

"Yabancı" akım ve ideolojilerden bağışıklık imgesi, ksenofobik bir imgedir; küresel ve evrensel karşılaştırmaya kapalı, 'bize özgü' gerçeklerin ve düşüncelerin varlığına inanmak, bilime ve 'insanlık' düşüncesine yabancılaşmak anlamına gelir. Nitekim Atatürkçülük doktrini, netice itibarıyla, güçlü tehdit algısına dayanan reaksiyoner bir milliyetçilik söylemi kurmaktadır. Atatürkçü düşüncenin Türk Edebiyatı kitabında, edebi niteliği olmayan bir okuma parçasıyla - anlatıldığı ünitenin vargısı şudur: "Bize göre her Türk için milliyetçilik hayat şartıdır." (Kurt vd., 2007b: 160) "Atatürk milliyetçiliği"nin yakıtı, modern toplumun çoğulluğunu ve karmaşıklığını 'tanımayan' ülküsel bir homojenlik tasarımı ve öncelikle bu homojenliğe dönük kuvvetli bir tehdit algısıdır:

> Türk milleti, Atatürk'ün getirdiği milliyetçilik anlayışı ile sarsılmaz bir bütün olmuştur... Son zamanlarda yaşanılan doğal afetler, ekonomik krizler ve dış tehlikeler karşısında Türk milliyetçiliği, milletimizi birlik içinde tutmakta ve devletimizi güçlendirmektedir. (Kara, 2007b: 301)

"Atatürkçülük kazanımları"

İstisnasız bütün Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında, Kur'an'dan ayetlerin ve hadislerin yanı sıra Atatürk'ten alıntılar yer alır. Atatürk'ün kutsallaştırılmasının (bkz. Ünder, 2001) daha aşikar bir işareti olamaz. Diğer ders kitaplarında da, her konuda ve her vesileyle Atatürk anekdotları ve "Atatürk sözleri" aktarılır; bunlar arasında, Atatürk'e ait olduğu şüphe götüren veya 'meâl' biçiminde aktarılan sözler de vardır (örn. Kolukısa vd., 2006b: 69; Atasever, 2003: 52). Bu sözlerin küçümsenmeyecek bir kısmı da bağlam dışıdır, rabıtasızdır. Böylesi zorlamalarda, muhtemelen Talim ve Terbiye Kurulu'nun (http://ttkb.meb.gov.tr/) "Atatürkçülükle ilgili konu ve kazanımlar" hakkındaki yönergelerinin payı olsa gerektir. Orada istenilen, bütün konuların Atatürk ve Atatürkçülükle bağıntısının kurulmasıdır. Matematikte bile "Atatürk'ün matematik alanında yaptığı çalışmalar"a, "Atatürk'ün ölçme birimlerine getirdiği yenilikler"e özel önem verilmesi istenir. Öğrenciye yapılması istenilen Atatürk ve Atatürkçülük telkininin pedantik niteliği, öğretmenleri zorlama bağıntılar 'icat etmeye' sevk ediyor olmalıdır. Bu 'yöntem', zaten konuyla ilgili büyük bir birikim oluşturan klişelerin sökün etmesine olanak vererek, her bilgi alanını Atatürk'ü yüceltmenin ve Atatürk'e sadakat bildiriminin aracına dönüştürme istidadı taşır.[9] Böylece, bilginin nesnelliğini ve bilgi alanlarının özerkliğini tanımayan, bilgiyi Atatürk dolayımıyla bize-özgüleştiren, bir milli *başkalık* çemberine alan bir zihniyet yapısı oluşacaktır. Şimdi, bu yaklaşımın bazı örneklerine değinelim.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, "Görüldüğü gibi, yüce Atatürk'ün söylediği 'Yurtta sulh, cihanda sulh' parolası, bu bildirinin özünü yansıtmaktadır," (Kolukısa vd., 2006b: 148) yorumuyla aktarılır. Bu, söz konusu parolanın *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'ni kapsamaktan uzak olması bir yana, evrensel bir değerler manzumesinin, önünde sonunda Atatürk'ün yönergeleriyle/millî değerlerle kayıtlı olduğu veya ancak bunlara uygunluğuyla geçerlik kazanacağı kabulünü telkin eden bir yorumdur. Nitekim edebiyatla ilgili 'otorite görüşü' de Atatürk'tendir (Kurt vd., 2007a: 27), akılcılık ve bilimin öneminin nihai kanıtı Atatürk'ün sözleridir (örn. Yılmaz, 2007: 90).

Hemen her derste, neredeyse yegane 'sahih' örnek kaynağı olarak Atatürk'e başvurulur. Fen ve Teknoloji kitabının değerlendirme soruları bölümünde, doğal ve yapay ışıkla, flüoresan lambalarla, ışık kirliliğiyle ilgili soruların ardından, "Atatürk bize gerçek yol gösterici olarak ne tavsiye etmiştir?" sorusu gelir (Tunç vd., 2007: 143) Keza bir başka değerlendirme

*9- Buna rağmen, bazı öğretmenlerce "Atatürkçülük konularına eksik yer verildiği" şikayetleri dile getirilebilmekte, bunun üzerine Genelkurmay Başkanlığı'nın ders kitaplarını incelemeye alacağına dair haberler çıkabilmektedir (*Cumhuriyet*, 19 Haziran 2007;* Hürriyet*, 31 Temmuz 2007;* Cumhuriyet*, 4 Eylül 2007). Bu 'teftiş' zihniyeti (yalnızca kurumsal-formel anlamıyla değil, kamuoyunu zapteden etkisiyle), bu konudaki tabulaştırmayı açıkça göstermektedir.*

bölümünde, cam ve tahtayla, gaz halindeki maddelerle, küçük taneli katıların hacim ölçümüyle ilgili soruları, Atatürk'ün akılcılık ve bilime verdiği önemle ilgili soru izler (agy, s. 134). Bilişim Teknolojileri dersinde yapılması istenilen projeler (Internet sitesi, HTML etiketi, Internet sayfası), Atatürk ve Çanakkale Şehitleri üzerinedir (İnce vd., 2007: 26, 36). Turizm konusunda söz, turizm sayesinde insanların yakınlaşmasının Atatürk'ün "yurtta sulh cihanda sulh" idealinin gerçekleşmesini sağlayacağına getirilir (Öztürk vd., 2007: 192). Matematik kitabında, "Atatürk matematikteki üstün başarısından kuşkusuz öğreniminin çeşitli dönemlerinde ve askerliğin haritacılık, topçuluk, strateji, taktik konularında çok yararlanmıştır," (Komisyon, 2007a: 98) denilir. "Atatürk'ün kişilik özellikleri" arasında, "çevre bilincine sahip olması" da eksik değildir (Aldal vd., 2005: 193). Çevre kitabının okuma parçası "Atatürk çiçeği"dir! (Yüksel ve Tokay, 2005: 89) Psikoloji dersinde "Yaratıcı problem çözme" başlığı altında verilen örnek, Atatürk'ün "Hattı müdafaa yoktur sathı müdafaa vardır" sözüdür (Şener vd., 2007: 85). İlköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında, zamanı planlı kullanmanın gereğini anlatan metinde, patates baskısı çalışan öğrencilerden bazıları patatese hangi şekli vereceklerine karar veremez, zamanı iyi kullanamaz ve işi yetiştiremezler. Bunun üzerine öğretmenleri şu nasihatte bulunur: "Atatürk, yurdumuzu düşmanlardan kurtarmak için çok planlı çalıştı. Yapacağı çalışmaları zamanında bitirebilmek için sabırla uğraştı." (Toker ve Çelik, 2007: 15) İlköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi öğretmen kılavuzunda bir öğrenci kulübü örneğinde işbirliği yapmanın, dayanışmanın değerini anlatan metin şöyle akar:

> Kulüp üyeleri, ümitsizliğe düşen arkadaşlarını cesaretlendirdiler. Hep birlikte gazetenin çıkması için daha da istekli çalıştılar. Geçmişte Atatürk de ümitsizlik anında, Türk milletini cesaretlendirdi. Türk milleti de Atatürk'ün önderliğinde, vatanı düşmanlardan kurtardı. (Özdemir ve Yıldız, 2007: 62)

Müzik dersinde, "Atatürkçülük kazanımları"na odaklanma özellikle belirgindir. Öğretmenler için hazırlanan gözlem formunda altı değerlendirme ölçütünden ikisi şunlardır: "İstiklal Marşı'nı dinlerken uygun davranışları sergiler" (birinci ölçüt budur!), "Atatürk'ü anlatan şarkıları söylemekten hoşlanır" (Yaşar vd., 2007b: 80). Müzik dersinin Atatürkçülük kazanımları, küçük sınıflardan yukarı doğru, "Müzik yoluyla Atatürk'ü daha çok sevmek", "Atatürk'ü anlatan şarkıları anlamına uygun söylemek", "Atatürk ile ilgili şarkıları ayırt etmek", "Atatürk'le ilgili düzeyine uygun şarkıları doğru ve etkili söylemek", "Atatürk'ün Türk müziğine ilişkin görüşlerini anlar" aşamalarından geçerek, "Atatürk'ün belirlediği müzik ilkeleri doğrultusunda yapılan çalışmaları, sağlanan gelişmeleri öğrenmeye istekli olur" zirvesine ulaşır! Bu vesileyle, müzikle ilgili ders kitaplarımızda parçaların tamamına yakınının mil-

liyetçi fanatizm ve şiddet motifleriyle ya da milliyetçi dokunaklılığıyla yüklü olduğunu kaydetmeliyiz. İlköğretim müzik kitabındaki şu şiir/şarkı sözlerini yorumsuz aktaralım: "Atatürk'ü severim/Atatürk'ü severim/Sevgi dolu yüreğim/Atatürk'ü severim./Atatürk'ü severiz/Atatürk'ü severiz/annem babam hepimiz/Atatürk'ü severiz." (agy, s. 28)

Atatürk sevgisi telkini adına sarf edilen cümleler, kurulan mantık dizileri, en nazik ifadeyle, olağanüstü yapaydır. İlköğretim 2. sınıf için hazırlanmış kitaptan iki örnek aktaralım:

> Atatürk'ün en çok hangi yönlerini seviyorsunuz. Neden?" (Coşkun vd., 2007: 134)
>
> "Türk milletinin sevgisini kazanan insanlar asla unutulmaz. Beş kişilik unutulmayanlar listesi hazırlar mısınız? Listedeki ilk kişi kim dersi iz? Size bir ipucu: Her sınıfta onun resmi var. (Coşkun vd., 2007: 110)

Son olarak, ilköğretim 4. sınıf öğrencisine sorulan soruyu aktaralım ve buradaki hafif 'tehditkâr' üslup üzerine düşünelim: "Atatürk yurdumuz için çok çalıştı. Ülkemizi, çocuklara emanet etti. Siz bu ülke için neler yapmayı düşünüyorsunuz?" (Çanakçı vd., 2007: 77)

Sonuç

Yazının başında belirtildiği gibi, ders kitaplarımız, Atatürkçülük ve milliyetçiliğin ("Atatürk milliyetçiliği" terimiyle de mezcedilen) *endoktrinasyonunu* hedefleyen bir 'görev tanımıyla' hazırlanmıştır. Bu temel tutum, vatandaşlık bağını ve *Ethos*'unu esas almaktan ziyade, etno-kültürel (bazı görünümleriyle etno-dinsel) milliyetçiliğin tezahürleriyle birleşmektedir. Etno-merkezci göndermeler seyreldiğinde dahi, Türkiye'yi/"Türklüğü" küresel deneyimlerin, evrensel değerlerin *dışında* tutan, fanatik diyebileceğimiz bir *kendine-özgülük,* bir *başkalık* iddiası her metne içkindir. Bu *farkçılık*, empati yeteneğine ket vurduğu, tehditlere odaklanmış komplocu zihniyetin kanavasını ördüğü, ksenofobiyi davet ettiği gibi, 2003'te yayımlanan tarama çalışmasında da belirttiğimiz üzere, tekbenci (*solipsist*) denebilecek bir kendine dönüklüğe, 'kendinden ibaret' bir dünya algısına kapı açmaktadır.

Çocukları/gençleri *nasihat nesnesi* kılan dil, bu yaklaşımın yapısal tamamlayıcısıdır. Ders kitaplarımızın dili, büyük çoğunlukla buyurgan, öğrenciyi sürekli görevlere ve sadakat kanıtlamaya borçlu çıkaran bir dildir. Erken Cumhuriyet döneminin edebiyat eleştirmenlerinden, değerli hümanist Orhan Burian, 1939'da ortaöğretim üzerine bir makalesinde, "Ders programlarını genç belleklere onları birer sömürge sayıyormuş gibi veriyorlar" diye yakınıyordu (Burian, 2004: 185). 70 yıl sonra aynı dertten muzdarip olmak, çok acıdır.

KAYNAKÇA

ACAR, M. vd. (2006). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10*, İstanbul: MEB Yayınları.

ACAR, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9*, İstanbul: MEB Yayınları.

AÇIKEL, F. (1996). "Kutsal mazlumluğun psikopatolojisi," *Toplum ve Bilim*, sayı 70, 153-198.

AHISKA, M. (2005). *Radyonun Sihirli Kapısı - Garbiyatçılık ve Politik Öznellik*, İstanbul: Metis Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007a). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10*, Ankara: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKTAŞ, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 2*, Ankara: Özgün Yayınevi.

ALDAL, H. vd. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Okyay Yayıncılık.

ALPAY, N. (2004). *Dilimiz, Dillerimiz - Uygulama Üzerine Yazılar*, İstanbul: Metis Yayınları.

ALPKAYA, F. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşu (1923-1924)*, İstanbul: İletişim Yayınları.

ANDERSON, B. (1993). *Hayali Cemaatler - Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*, çev. İ. Savaşır, İstanbul: Metis Yayınları.

ARSLAN, A. (2006). *Lise Felsefe*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

ATASEVER, M. (2003). *Spor ve Beslenme*, MEB Yayınları.

ATSIZ, N. (1992). "Türk büyüklerine saygı," *Makaleler II* içinde [ilk yayımı 1972], İstanbul: Baysan Basın ve Yayın, 109-115.

AYDIN, İ. vd. (2007). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: MEB Yayınları.

AYDIN, S. (2007). "Çanakkale Savaşları," F. Başkaya ve T. Ersoy (der.), *Resmi İdeoloji Sözlüğü* içinde, Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı, 63-82.

BALCI, M. vd. (2006). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11*, İstanbul: MEB Yayınları.

BAŞARAN, A. vd. (2007). *Liseler İçin Osmanlı Tarihi*, Ankara: MEB Yayınları.

BERKTAY, H. (1983). *Kabileden Feodalizme*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

BOLAY, S. H. (2007). *Lise Felsefe Ders Kitabı*, Ankara: Gün Yayınları.

BORA, T. (1995). *Milliyetçiliğin Kara Baharı* (2. bas.), İstanbul: Birikim Yayınları.

BORA, T. (2003). "Ders kitaplarında milliyetçilik," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 65-89.

BORA, T. (2007). *Medeniyet Kaybı - Milliyetçilik ve Faşizm Üzerine Yazılar* (3. bas.), İstanbul: Birikim Yayınları.

BÖRÜ, S. vd. (2007). *Ortaöğretim Biyoloji 9*, Ankara: MEB Yayınları.

BURİAN, O. (2004). *Denemeler Eleştiriler*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

COPEAUX, E. (2006). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, çev. Ali Berktay, İstanbul: İletişim Yayınları.

COŞKUN, O. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (3. bas.), Ankara: MEB Yayınları.

ÇALIK, M. (2008). "Hangi milliyetçilikle nereye kadar?" H. S. Arslan (der.), *Statükodan Değişime Milliyetçilik Ufku* içinde, Ankara: Binyıl Yayınları, 91-108.

ÇANAKÇI, H. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÇETİN, N. vd. (2006). *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*, Ankara: MEB Yayınları.

ÇİĞDEM, A. (2001). *Taşra Epiği - "Türk" İdeolojileri ve İslamcılık*, İstanbul: Birikim Yayınları.

DİREK, Z. (2003). "Başkada aynı kalmak: Türk başkalığını felsefi olarak düşünmenin yolları," *Toplum ve Bilim*, sayı 98, 20-32.

DİVİTÇİOĞLU, S. (1987). *Kök Türkler (Kut, Küç ve Ülüg)*, İstanbul: Ada Yayınları.

DURGUN, S. (2006). "Homo Balcanicus, Çılgın Türkler ve diğerleri," *Toplum ve Bilim*, sayı 105, 245-264.

EKŞİ, A. vd. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*, Ankara: MEB Yayınları.

ELIAS, N. (1992). *Studien über die Deutschen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ERDEM, S. (2006). *Lise Psikoloji*, İstanbul: Fil Yayınları.

EROL, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Devlet Kitapları.

ERSANLI BEHAR, B. (2003). *İktidar ve Tarih - Türkiye'de "Resmi Tarih"* Tezinin Oluşumu (1929-1937), İstanbul: İletişim Yayınları.

ERSOY, T. (2007). "Sarıkamış," F. Başkaya ve T. Ersoy (der.), Resmi *İdeoloji Sözlüğü* içinde, Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı, 579-592.

GELLNER, E. (1992). *Uluslar ve Ulusçuluk*, çev. B. Ersanlı Behar ve G. G. Özdoğan, İstanbul: İnsan Yayınları.

GÜLTEPE, A. vd. (2006). *Ortaöğretim Coğrafya 10*, Ankara: MEB Yayınları.

GÜNDOĞDU, A. ve O. Ü. Bulduk (2007). *Lise Tarih 1*, İstanbul: Tutibay Yayınları.

GÜRBİLEK, N. (2008). *Mağdurun Dili*, İstanbul: Metis Yayınları.

HOBSBAWM, E. J. (1993). *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik*, çev. O. Akınhay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

İNCE, I. vd. (2007). *İlköğretim Bilişim Teknolojileri 8 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

KALE, N. (2007). *Liseler İçin Felsefe Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

KAPULU, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.

KARA, K. (1998). *Lise Osmanlı Tarihi 2*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2006). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2007a). *Lise Tarih 1*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2007b). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KIZILER, H. vd. (2006a). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

KIZILER, H. vd. (2006a). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

KIZILER, H. vd. (2006b). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

KOLUKISA, E. A. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA ,EA. vd. (2006c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara, A Yayınları

KOMİSYON (2007a). *Ortaöğretim 9 Matematik Ders Kitabı*, İstanbul, MEB Yayınları.

KOMİSYON (2007b). *Milli Güvenlik Bilgisi 10. Sınıf*, İstanbul, MEB Yayınları.

KURT, A. vd. (2007a). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9*, Ankara: MEB Yayınları.

KURT, A. vd. (2007b). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11*, Ankara: MEB Yayınları.

M.G.K. (Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği) (1990). *Devlet'in Kavram ve Kapsamı*, Ankara.

ÖLMEZ, E. vd. (2006). *Lise Sanat Tarihi 2*, İstanbul, MEB Yayınları.

ÖZ, M. vd. (2004). *Liseler İçin Felsefe Tarihi Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZDEMİR, N. ve Y. Koç (2007). *İlköğretim Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

ÖZDEMİR, A. ve M. Yıldız (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZKIRIMLI, U. (1999). *Milliyetçilik Kuramları - Eleştirel Bir Bakış*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.

ÖZTÜRK, C. vd. (2007): *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, İzmir: Sürat Yayınları.

ÖZTÜRK, M. ve M. K. Coşkun (2004). *Lise Sosyoloji*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZTÜRK, S. ve F. Elbistan (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları

PURAL, A. vd. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya 11*, Ankara: MEB Yayınları.

SANCAR, M. (2007). *Geçmişle Hesaplaşma*, İstanbul: İletişim Yayınları.

SOMERSAN, S. (2004). *Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ŞAHİN, T. E. (2003). *Lise İslam Tarihi*, İstanbul: Meydan.

ŞENER, B. B. vd. (2007). *Lise Psikoloji*, İstanbul: MEB Yayınları.

ŞENÜNVER, G. vd. (2007). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, Ankara: MEB Yayınları.

TOKER, M. ve Y. D. Çelik (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2*, Ankara: Bilsa Yayıncılık.

TUNÇ, T. vd. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 4 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÜNDER, H. (2001). "Atatürk imgesinin siyasal yaşamdaki rolü," *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Cilt 2: Kemalizm*, İstanbul: İletişim Yayınları, 138-155.

ÜSTEL, F. (2004). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde*, İstanbul: İletişim Yayınları.

YAŞAR, N. vd. (2007a). *İlköğretim Müzik 1 Çalışma Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

YAŞAR, N. vd. (2007b). *İlköğretim Müzik 2 Çalışma Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

YAVUZ, N. (2007). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, İstanbul: Prizma Yayıncılık.

YILDIZ, A. (2001). *"Ne Mutlu Türküm Diyebilene" - Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938)*, İstanbul: İletişim Yayınları.

YILMAZ, F. vd. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji 5 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

YÜKSEL, Ş. ve S. Tokay (2005). *Lise Çevre ve İnsan*, İstanbul: MEB Yayınları.

"CAN VERİRİM, KAN DÖKERİM": DERS KİTAPLARINDA MİLİTARİZM[1]

Ayşe Gül Altınay[2]

2007-2008 öğretim yılında 6. sınıfa giden yaklaşık 1,5 milyon öğrenci[3] (eğer Müzik derslerini kaçırmadılarsa) şu becerileri kazanmış olarak bir üst sınıfa geçtiler: "Görevimdir bayrağımı üstün tutmak her bayraktan; can veririm kan dökerim, vazgeçemem ben bu haktan" sözlerini içeren "Bayrağım" şarkısını "orta hız"da söyleyebilmek (Özdemir, 2007: 58); "nabzımda ateş gibi, fetihlerden bir kan var" şarkı sözlerini ezberleyip "uyandırdığı duyguları" ifade edebilmek (agy, s. 16); "Ne Mutlu Bana! Özgürüm!" ünitesinin ilk etkinliği olarak, savaş alanlarının betimlendiği üç ayrı görseli inceledikten sonra "millî marş"ın ne olduğu ve "bizim için anlam ve önemi" üzerine düşüncelerini yazıya dökebilmek (agy, s. 9)[4] . 2008-2009 öğretim yılında da yaklaşık 1,5 milyon yeni 6. sınıf öğrencisi, Müzik dersinde aynı şarkıları öğrenecek ve aynı savaş betimlemelerini tartışacak. Kuşkusuz, "can vermesi" ve "kan dökmesi" beklenen öğrenciler yalnızca 6. sınıfa gitmiyorlar ve bu beklentiden yalnızca Müzik dersinde haberdar olmuyorlar. Aksine, Ders Kitaplarında İnsan Hakları II taramasından çıkan en çarpıcı sonuçlardan biri, bu yıl okula başlayacak veya devam edecek 14 milyondan fazla öğrencinin her sınıfta ve müzikten felsefeye, edebiyattan tarihe kadar pek çok derste yoğun bir askerileşmiş "eğitime" tabi olacağı gerçeği.

1- Bu yazıya katkılarından dolayı Gamze Sarışen, Sevim Çiçek ve Hakan Altınay'a çok teşekkür ediyorum.

2- Sabancı Üniversitesi.

3- Eğitim istatistiklerine Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet adresinden ulaşılabilmektedir. Bakanlığın 2007-2008 Öğretim Yılı Raporu'na göre 6. Sınıf öğrenci sayısı 1.433.720 olmuştur. Bkz. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_ista tistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf.

4- Müzik kitabını tarayarak bu noktalara dikkat çeken M. O. Çetiner'in dikkatli çalışmasından ve yorumlarından çok faydalandım. Aynı şekilde, diğer kitapları özenle tarayarak yüzlerce tarama formu dolduran ve yorumlarıyla bu yazıyı zenginleştiren, A. H. Alıcı, A. Güvenç, A. Turan, A. Küçükboyacı, B. Baştürk, C. Abi, D. Çağlayan, E. Baysal, E. İnal, E. Okan, E. Hüner, E. Erdal, F. Gökalp, G. Varoğlu, H. Karakaş, I. Kandolu, K. Çayır, M. Yenidoğan, M. Ş. Meşe, M. Karagöz, M. Küçük, M. C. Dikencik, N. Direk, S. Kaptan, S. Altınbaş, S. Çiçek, S. İlter, Y. Ayyıldız ve Z. Oğuz'a çok teşekkür ediyorum. Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabı üzerinde yaptıkları ayrıntılı çalışma ve yorumları için S. Kaptan ve Z. Oğuz'a özel teşekkür borçluyum.

2003'te yayımlanan *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* çalışmasında ders kitaplarında militarizm sorunsalı tartışılırken Türkiye'deki eğitimin insan hakları çerçevesine oturması için en başta *sivilleşmesi* gerektiği vurgulanmış ve sivilleşme yönünde atılabilecek üç adım önerilmişti: Milli Güvenlik Bilgisi dersinin müfredattan kaldırılması; diğer ders kitaplarındaki militarist öğelerin teker teker ele alınıp ayıklanması; barış ve şiddetten arınmışlık gibi yeni konuların eğitim sürecine dahil edilmesi (Altınay, 2003: 155-156). Yaklaşık beş yıl sonra yürütülen yeni tarama süreci, bu adımların hiçbirinin atılmadığını, aksine eğitimdeki askerileşmenin bazı alanlarda daha da derinleştiğini göstermiştir.

Bu yazıda "militarizm"i, çok genel bir tanımla, ordu ve askerliğe dair değerlerin, pratiklerin, süreçlerin ve yaklaşımların yüceltilmesi ve yaşamın her alanına yayılması (veya yayılmasının amaçlanması) olarak, "askerileşme"yi ise bu yönde işleyen süreç(ler) olarak alacağız. 2003'teki çalışmada da vurguladığımız gibi militarist paradigma ile insan hakları paradigması ana varsayımları ve çerçeveleri itibariyle taban tabana zıttır. Militarist paradigmada "insan", emir-komuta zincirinde hareket eden, "can veren, kan döken", öldürmeyi meşru, ölmeyi "kutsal" addeden, kendisini gerektiğinde "feda eden" bir araçtır. Militarizmin milliyetçi uyarlamalarında tarihin ve bugünün öznesi millet ve/veya ulus-devlettir; insanlar onlar uğruna kendilerini "feda" ederler.[5] Uluslararası hukukun temel ilkelerini ve bu çalışmanın arka planını oluşturan insan hakları paradigmasının öznesi ise insandır ve yaşam hakkının dünya üzerindeki her birey için sağlanmasını, korunmasını ve geliştirilmesini esas alır.[6] Bu anlayışın önemli bir uzantısı, toplumlar, devletler veya bireyler arasında yaşanan çatışkıların şiddet içermeyen, barışçıl yollarla çözülmesinin koşullarını yaratmaktır. Kısacası, militarist paradigma *ölümü, emir-komuta ilişkisini* ve *şiddeti* doğallaştırır, hatta "kutsal" görürken; insan hakları paradigmasının merkezinde *yaşamın dokunulmazlığı, evrensel haklar ve özgürlükler*[7] ile *şiddetsizlik* vardır. Dolayısıyla, insan hakları temelli bir eğitim hedefleniyorsa,

5- *İki yüzyıllık ulus-devletler çağında milliyetçilik ve militarizm birbirlerini besleyen, iç içe gelişen ideolojiler olmuşlardır, ama militarizmi milliyetçi uyarlamalarından ibaretmiş gibi düşünmemek gerekir. Askeri hiyerarşiyi andırır bir örgütlenme yapısına sahip olan, siyasal şiddeti olumlayan, bir dava uğruna öldürmeyi meşru gören, ölümü/"şehitliği" yücelten, öte yandan öznesi millet olmayan siyasal örgütlenmelerden (örneğin dini veya sol militarizmlerden) de söz etmek mümkün. (Kuşkusuz burada kastedilen, tüm dini örgütlenmelerin veya sol hareketlerin militarist olduğu değildir).*

6- *Mutlu Öztürk de bu kitaptaki yazısında Tarih ders kitaplarının öznesinin "millet" olduğunu, Tarih kitaplarına hâkim olan söylemin öznesi insan olan insan hakları söylemiyle çeliştiğini tartışıyor.*

7- Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi *her ne kadar ele aldığı (ağırlıklı olarak siyasal) haklar açısından "eşitlikçi" bir bakış açısına sahip olsa da, zaman içinde, belirli hak alanlarını göz ardı ettiği için eleştirilmiştir. Bu haklardan bazıları (örneğin toplumsal cinsiyet ve "ırk" ayrımcılığına karşı korunma sağlayan haklar) daha sonraki yıllarda kabul edilen başka uluslararası metinlerle güvence altına alınmaya çalışılsa da, "sosyal ve ekonomik haklar" konusunda hâlâ bir uluslararası uzlaşı bulunmamaktadır. Pek çok gözlemci, sosyal ve ekonomik hakların "temel haklar" olarak ele alınmamasının insan haklarının çıkış noktası olan "yaşam hakkı"nın ihlaline yol açtığını savunmaktadır (bkz. Farmer, 2005; Buğra ve Keyder, 2007).*

ders kitaplarını, müfredatı ve sınıf-okul pratiklerini militarist öğelerden ve bakış açılarından arındırmak atılacak ilk adımlardan olmalıdır.

Bu yazıda, Tarih Vakfı çalışanları ve gönüllüleri tarafından yürütülen zorlu ve titiz tarama çalışmasından süzülenler üç başlıkta ele alınacaktır: Ordu-millet miti ve özcü askeri kimlik kurgusu; savaşların/şiddetin sıradanlaşması, olumlanması ve yüceltilmesi; ve askerileşmiş vatandaşlık anlayışı. 10. sınıfta okutulan Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabı ile ilköğretim ve lise öğrenimi boyunca kullanılan diğer ders kitapları bu üç başlık altında bir arada değerlendirilecektir.

1) Ordu-millet miti ve özcü askeri kimlik kurgusu:

> Asya Hun devletinde ordu ile halk içiçeydi. Halkın büyük çoğunluğu orduda görev alır ve her zaman savaşmaya hazır olurdu. Bu yüzden Türklere 'ordu millet' denirdi. (Genç vd., 2006a: 114)

> Türkler, en eski dönemlerinden beri askerliğe büyük önem vermişlerdir. Ordu, devletin en temel teşkilâtlarından biri olmuştur... Türkler, yerleşik hayata geçip çeşitli mesleklerle uğraşmalarına rağmen eski Türklerdeki ordu-millet bili i her zaman korumuşlardır. (Çetin vd., 2006: 80)

> Türk devletlerinde askerlik bir meslek sayılmazdı. Türklerde ordu-millet anlayışı hâkimdi. Buna göre kadın erkek, yaşlı genç her Türk asker sayılır ve askerlik için ücret ödenmezdi... Mete'nin tahta geçişi, günümüzde Kara Kuvvetleri' in kuruluş tarihi olarak kabul edilmektedir (MÖ 209). (Maden vd., 2007: 59)

> Türk ordusu, bütün tarih boyunca görev ve sorumluluk yüklenmiş, Türk millî varlığına hizmet etmiş; şerefli bir kuruluştur. Türk ordusu, Türk milleti kadar eski bir geçmişe sahiptir. Türk ordusunun gücü, ordu-millet kaynaşmasından gelmektedir. İlk Türk devletlerinin varoluşundan itibaren özellikle barış zamanlarında sivil ve asker ayrımı yapılmazdı. Ordu, halk; halk da ordu idi. (Aydın vd., 2007: 194)

> 1250 yıl önce büyük Türk kahramanı Kül Tigin bir savaşta yiğitçe can vermişti. Ağabeyi Bilge Kağan, 732 yılında onun hatırasına binaen büyük bir abide diktirmiş ve Türk milletine şöyle seslenmişti: 'Türk Oğuz Beyleri! Millet! İşitin! Üstte gök çökmezse altta yer delinmezse, senin ilini, töreni kim bozabilir?' Yüzyıllar sonra Ulu Önder Atatürk de 'Türk milleti ilelebet payidar kalacaktır' diyerek milletimizin bağımsızlığını bütün cihana haykırmıştır. Bu haykırıştaki gür ses, kaynağını tarihin derinliklerinde bulmuş, buradaki öz de askerlik anlayışına bağlı ordu millet bütünlüğü olmuş, ondan aldığı cesaret ve kahramanlıkla gerçek anlama kavuşmuştur. (Komisyon, 2007: 71)

> Tarihte bilinen ilk düzenli ordulardan birisi Türk ordusudur. Türklerin ismi, tarih boyunca 'asker' kelimesiyle bir arada kullanılmıştır. Bu yüzdendir ki; 'Her Türk asker doğar!' halkımız ve diğer milletlerce yerleşmiş bir cümle hâline gelmiştir... Türkler tarih boyunca 'ordu-millet' geleneğini sürdürerek yaşamışlardır. Bu geleneğe göre çocuklar küçük yaştan itibaren askerliğe hazırlanır. Türk devletlerinde her Türk savaşa hazır durumdadır... Bu gelenek Türk

sporları okçuluk, cirit, güreş gibi sporlarla desteklenmiştir. Günümüz Türk ordusu da bu geleneğin bir devamı iteliğinde çalışmalarını sürdürmektedir. (Kolukısa vd., 2006a: 70)

Yeni ilköğretim ve lise ders kitapları, 16.000 yıllık bir geçmişi olduğu savunulan (Komisyon, 2007: 69) Türklerin tarih boyunca bir "ordu-millet" olduklarına dair, yukarıdakilere benzer önermelerle doludur. Öğretmen kılavuz kitaplarında da bu konunun altı özellikle çizilmiş, çoğu zaman aynı kitapta birkaç defa "ordu-millet" geleneğinin vurgulanması istenmiştir. Bir 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabında E. Baysal'ın tarama sırasında tespit ettiklerini (tekrarlarıyla birlikte) örnekleyelim:

Türk Silahlı Kuvvetleri in Türkiye Cumhuriyeti' in varlığının ve geleceğinin teminatı olduğu, Türk milletinin içinden çıktığı, 'Ordu millet' bütünlüğünün en güzel örneği olduğu, devleti iç ve dış tehditlere karşı koruma görevi olduğu vurgulanacaktır. (Genç vd., 2007: 102)

Türk Silahlı Kuvvetlerinin Türkiye Cumhuriyeti' in varlığının ve geleceğinin teminatı olduğu, Türk milletinin içinden çıktığı, 'Ordu millet' bütünlüğünün en güzel örneği olduğu, devleti iç ve dış tehditlere karşı koruma görevi olduğu vurgulanacaktır... Türk Kara ordusunun kuruluşu, onlu sistemin bulunuşu, 'ordu millet' geleneği ile ordunun devleti iç ve dış tehditlere karşı koruma görevi vurgulanacaktır. (agy, s. 105)

Askerlik yapmanın önemini günümüze bağlayarak vurgulayınız. Düzenli ve disiplinli orduya sahip olmanın zafer kazanmaya, ülke savunmasına katkılarını sorunuz... Geçmişten günümüze Türk halkının zorluklara karşı başarılı mücadele vermesi ve kendisine saldıran düşmanlarını mağlup etmesinden dolayı ordu millet olarak nitelendiğini belirtiniz. (agy, s. 107)

Londra'da açılan serginin yoğun bir ilgi ile karşılandığını ortaya konan eserlerle Türklerin ordu millet olmalarının yanında sanat ve estetik yönlerinin de anlaşıldığını söyleyiniz. (agy, s. 114)

Bu örneklerde yinelenen "ordu-millet" ifadesi 1930'lar sonrası Türk milliyetçiliğinin kurucu mitlerinden biridir. Bu mitin önemli bir sonucu olarak *askerlik kültürelleştirilmiş,* savunmanın, ordunun veya genel anlamda devlet örgütlenmesinin değil, *kültürün* bir uzantısı olarak kurgulanmaya başlamıştır (bkz. Altınay ve Bora, 2002; Altınay, 2004). Özcü bir askeri kimlik kurgusuna ve anakronik bir tarih anlayışına[8] dayanan bu mite göre savaşçılık Türk "ırk"ının değişmez bir özelliği, Türk kültürünün gururla taşınan bir vasfıdır: "Her Türk Asker Doğar!"[9]

1930'larda Türk Tarih Tezi ile birlikte resmi ideoloji haline gelen ordu-millet miti, 2000'lerde ders kitaplarının temeltaşlarından birini oluştur-

8- 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında kullanılan bir alt başlık anakronik tarih anlayışının çarpıcı bir örneğidir: "Bozkırın Süvarilerinden Çağdaş Türk Ordusuna" (Genç vd., 2006a: 114). Bu konunun daha ayrıntılı bir tartışması için bkz. Tanıl Bora'nın bu kitaptaki yazısı.

9- Bu mitin geliştirildiği ve resmi ideoloji halini aldığı Türk Tarih Tezi'yle ilgili olarak bkz. Berktay (1990), Ersanlı Behar (1992), Copeaux (1998).

makta, öğrenciden, Londra'daki *Türkler* sergisi örneğinde olduğu gibi, Türk dendiği anda "ordu-millet" bağlantısı kurması ve bu "bilinci" devam ettirmesi beklenmektedir. Millet kurgusunun "ordu-millet" anlayışı üzerine oturtulmasının ve askerliğin bu şekilde kültürelleştirilmesinin çeşitli sonuçları olmuştur. Birinci sonucu, zorunlu askerliğin özcü bir kimlik anlayışıyla *tarihdışı* bir gerçeklik olarak kurgulanması, yakın döneme özgü bir ulus-devlet pratiği olduğunun üstünün örtülmesidir. İkinci olarak bu kurgu, askeri alandan bağımsız bir sivil alan tahayyül edebilmeyi zorlaştırmaktadır. Ordu-millet isek, herkes askerse ve askerlik içimizdeyse, "sivil" kavramı ancak bir imkansızlığı ifade edebilir. Üçüncüsü, ordu-millet miti askerliği *tartışılamaz* bir gerçeklik olarak kurmaktadır. Askerliği tartışmak devlet-vatandaş ilişkisini değil, Türk kültürünün kendisini, milletin "öz"ünü tartışmayı gerektirmektedir.

Zorunlu askerliğin tartışılamaz bir gerçeklik olarak kurulmasında din ve toplumsal cinsiyet söylemleri de önemli rol oynamaktadır. Örneğin, 10. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında askerlik, "Haklar, Özgürlükler ve Din" bölümünde ele alınmakta ve askerliğin *kutsallığı* vurgulanmaktadır:

> Devlete karşı görevlerimizden biri de askere gitmektir. Askerlik çağına gelmiş her Türk gencinin bu kutsal görevi yerine getirmesi gerekir... Kültürümüzde, 'Vatan sevgisi imandandır' denilerek vatan sevgisi in önemi ifade edilmiştir... Nasıl ki devletimiz bizlere karşı görevlerini yerine getiriyorsa, içinde yaşadığımız, yurttaşı olmakla iftihar ettiğimiz ülkemize; asker olarak görevimizi yapmak en kutsal görevimizdir. (Akgül vd., 2007: 110)
>
> Devletimize karşı görevlerimizden olan askerlik yapmak, ibadet olarak kabul edilir. (agy, s. 111)

Askerlikle ilgili sık kullanılan "kutsal vazife" kavramının yanı sıra dini referansları olan ve tüm ders kitaplarında yüceltilen "şehit" ve "gazi" kavramları da askerliğin İslami bir çerçevede sunulmasına, yukarıdaki metinde olduğu gibi bir "ibadet" olarak kurgulanmasına katkıda bulunmaktadır. Din yoluyla kutsallaştırılan, doğallaştırılan bir vatandaşlık pratiğini tartışmaya açmak, hâkim din inancını da sorgulamayı gerektireceğinden, bir nebze daha zorlaşmaktadır.

Ordu-milletin erkekleri ve kadınları:

Zorunlu askerliği tartışılamaz kılan bir diğer etken bu pratiği çerçeveleyen toplumsal cinsiyet anlayışıdır. Ordu-millet miti, askerlik-erkeklik-devlet arasında güçlü bağlar kurar ve askerlik üzerinden "hegemonik erkekliği" tanımlar (Sinclair-Webb, 2000; Enloe, 2003 ve 2006; Altınay, 2004). Burada iki süreç birlikte işler: Bir yandan birinci sınıf vatandaşlık erilleştirilirken, bir yandan da askerlik "adam olma" yolunda bir ilk adım, hatta erkekliğin olmazsa olmaz koşulu haline gelir. Aşağıdaki alıntıların da gösterdiği gibi erkeklere verilen mesaj son derece nettir:

Askerlik, her Türk erkeğinin belli bir dönem içinde yapmak zorunda olduğu kutsal bir görevdir. Kahramanlık ve cesaret, Türk ordusunun en başta gelen özellikleridir. (Aydın vd., 2007: 194)

Her Türk ailesi oğlunun günün birinde asker olmasını ve vatan borcunu ödemesini ister. Bu onlar için en büyük gurur kaynağıdır." (Kolukısa vd., 2006a: 70)

Yüce bir yurt ve millet hizmeti olan askerlik, gençleri gerçek yaşam şartlarına alıştırır ve yetiştirir. (Komisyon, 2007: 9)[10]

Kelimenin ilk harfi olan 'A' harfi her şeyden önce askerin yüksek bir ruh yapısına malik olduğunu ifade eder. Bu ruh, yüksek duygu ve düşüncelerle doyurulmuş bir karakteri gösterir. Bu ruhi yapıyı ona kazandıran kaynak, kendini aynı gayeye adamış, kalpleri heyecanla çarpan kişilerin toplandığı asker ocağıdır. Bu ocakta bütün ruhlar temizlenir, geliştirilir ve yükseltilir. Şan, şeref, haysiyet, namus, vatan, millet ve hürriyet gibi yüksek duygularla yoğrularak bütünleştirilir. Bu yolda, hayatı ve ölümü hiçe sayan bir ruh yüksekliği, bütün insancıl iyi niyetlerin koruyucusu olarak örnek insan oluşturur. (agy, s. 68)

"En kutsal vazife" ve "Her Türk ailesinin en büyük gurur kaynağı" olan, "gençleri gerçek yaşam şartlarına alıştıran" askerlik yalnız erkeklere açıktır. Üstelik tüm erkeklere de değil! Kadınlar, vicdani retçiler, sakatlar, eşcinseller (ki son ikisi askerlikten "çürük" addedildikleri için muaftırlar) "yüce bir yurt ve millet hizmeti" olan askerliği yap(a)madıkları için ne ailelerinin "en büyük gurur kaynağı" olabilirler, ne ruhları "temizlenir, geliştirilir ve yükseltilir", ne de "en kutsal vazife"yi yerine getirmiş "makbul vatandaşlar"[11] olabilirler. Bir 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı için Attila İlhan'dan seçilen "Türkiye" başlıklı şiir erkeklik-askerlik-devlet arasında kurulan ilişkinin çarpıcı örneklerinden biridir:

Türkiye! Türkiye! Aylı yıldızlı Türkiye!
Sen Mehmet'sin, omuzların Anadolu yaylası,
Aladağlar, Toroslar dev gibi gövden.
Sen şehit oğlu, şehit babası
Sana selam olsun dünyadan, hürriyetten. (Kapulu vd., 2007: 174)

Hegemonik erkekliğin kahramanlık ve cesaret gibi özellikler ile askerlik ve savaşma deneyimleri üzerinden tanımlanmış olması zorunlu askerliğin mutlaklaşmasına katkıda bulunmaktadır. Militarist değerler ve pratikler (örneğin askerlik) erkeklikle özdeşleştirildiği ölçüde onları sorgulamak hâkim erkeklik anlayışını da sorgulamayı gerektirecektir.

10- 2003 taramasında, Milli Güvenlik Bilgisi kitabında askerlik tanımı yapılırken kullanılan aşağıdaki ifadenin içerdiği ayrımcı yaklaşımı tartışmıştık: "Askerlik yapmayan kişi, kendisine, ailesine ve yurduna faydalı olamaz" (Altınay, 2003: 145). Yeni ders kitabında bu ifadenin yer almaması olumlu bir değişiklik olarak not edilebilir. Aynı şekilde, daha önceki ders kitabında yer alan ve 2003 çalışmasında sorunlarını ayrıntılı olarak tartıştığımız "24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşmasına göre ülkemizde gayrimüslim unsurları teşkil edenler dışında azınlık yoktur. Türkiye'de % 95'in üzerinde büyük bir çoğunluk binlerce yıldır aynı kaderi paylaşmakta, aynı kültür ve amaç içerisinde yoğrulmaktadır" (Komisyon, 2003: 97) cümlesi yeni ders kitabından çıkarılmıştır.

11- Bu kavramı Füsun Üstel'in (2004) vatandaşlık eğitimi üzerine çalışmasından ödünç alıyorum.

Ordu-millet mitinde kadınlara nasıl bir rol düşmektedir? Pek çok resmi metinde kadınlardan, fedakâr anneler, sadık eşler ve istisnai olarak savaşçı kimlikleriyle ordu-milletlerine hizmet etmelerinin beklendiğini görüyoruz (bkz. Kancı ve Altınay, 2007; Altınay, 2008). Kadınların *gerektiğinde* silahlanıp savaşarak veya cephe gerisinde çalışarak çok büyük fedakârlıklarda bulundukları ders kitaplarında uzun yıllardır anlatılagelmektedir. Savaşan, asker kadınlara çoğunlukla Halide Edip ve Sabiha Gökçen örnekleri verilirken, cephe[12] gerisinin kadın kahramanları çoğu zaman "kağnısıyla cephane taşıyan Anadolu kadını" imgesiyle temsil edilirler:

> Türk ordusunda ilk teşkilatı kuran Mete Han oldu... Türk ordusunda gerektiğinde kadınlar da savaşlara katılırlar ata binerlerdi. (Maden vd., 2007: 59)
>
> İlk Türk devletleri in askerî temeller üzerine kurulmaları ve halkın belirtilen yaşantısı ordu-millet geleneğinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gerektiğinde kadınlar da ata biner, savaşlara katılırlardı. (Gündoğdu ve Bulduk, 2005: 78)
>
> Hanımlar!... Siz bu kurtuluş günlerini bize kazandıran aziz şehitlerin, gazilerin anaları, arkadaşları, kız kardeşleri!... Anadolu kadınları! Bu gaza diyarında, bin seneden beri, ateş ve cenk yerlerine oğullarını koşturan Anadolu kadınları; bin senedir oğulları daima uzak yerlerde ölen, yetiştirdikleri oğulların mezarları nerededir bilmeyen Anadolu kadınları!... Erkekleri kan ve ateş yerlerinde savaşırken uzak denizlerin kıyılarından orta yaylalara doğru, günlerce haftalarca çıplak ayakları, giyimsiz sırtları ile kurşunları, top mermilerini taşıyan Anadolu kadınları! Batıda, doğuda, kıblede, bütün cephelerin arkasında memleketi işleten, tarlaları yeşerten, sayısız yetim çocukları yetiştiren büyüten sensin, ey Anadolu kadını! Sırası gelince cephaneyi, yaralıyı taşımak sana yetmedi, silaha sen de sarıldın, düşman önünde sen de nöbet bekledin, ateşlere sen de girdin, sen de gaza ettin. 'Erkek arslan arslan olur da, dişi arslan arslan olmaz mı?' diyen sensin. Erkeğinle beraber zafere erdirdiğin gazan mübarek olsun. Zafere eren gazanın büyük bayramı mübarek olsun! (Ergül vd., 2007: 169-170)
>
> Yıkılmaya yüz tutmuş bir devletten genç cumhuriyete giden yolda Türk kadınının büyük bir rolü olmuştur. Anadolu'nun yabancılar tarafından işgal edilmesine karşın Türk kadını gerektiğinde cephe gerisinde mermi yapmış, gerektiğinde cepheye mermi taşımış, gerektiğinde cephede çarpışmıştır. (Kolukısa vd., 2006a: 161)

Kadınların "gerektiğinde" savaştıkları veya savaşabileceklerine dair söylem, bu kitaptaki yazılarında Dilara Kahyaoğlu, Kenan Çayır ve Mutlu Öztürk'ün de altını çizdikleri gibi, yeni ders kitaplarında yer verilen, kadınların da askerlik yapması gerektiğine dair görüşle yeni bir boyut kazanmaktadır. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bir okuma parçası, bu temayı şöyle işler: 6.

12- Ders kitaplarında adı geçen savaşçı kadınlardan biri de "Kara Fatma"dır. Tarih anlatılarında farklı kadınlar ve dönemler için kullanılan "Kara Fatma" imgesi üzerine önemli bir çalışma için bkz. Kutluata (2006).

sınıfa giden Zeynep, öğretmeninin "Sosyal Bilgiler dersi, bizim Türkiye Cumhuriyeti'nin iyi bir vatandaşı olmamıza katkıda bulunuyor" tespitinden yola çıkarak, dersin etkilerini anlamak için iki arkadaşıyla konuşmaya karar verir. Ece yedinci sınıftadır ve en sevdiği ders Sosyal Bilgiler dersidir. Okan ise beşinci sınıftan sonra okulu bırakmıştır. Zeynep arkadaşlarına iki soru sorar: Birinci soru, çevreyi kirleten bir fabrikayla ilgilidir, ikinci soru ise "bayanların" askere gitmesinin iyi olup olmayacağı üzerinedir. Okan'a göre "bayanların" askerlik yapmasına gerek yoktur, "zaten bayanlar erkekler kadar kuvvetli olmadığı için askerlik yapamazlar" (Genç vd., 2006a: 27). Ece ise farklı düşünmektedir: "Buna katılmak mümkün değil. Çünkü Kurtuluş Savaşı'nda kadın erkek hep birlikte mücadele ederek bu vatanı kurtardı. Ülkemizin savunma için daima hazır olması gerekiyor. Bunun için de askerlik eğitimini bayanların da mutlaka alması gerekir. Ancak bu eğitim sayesinde ülkemizin savunmasında her zaman görev yapabilir hâle gelebiliriz." (agy, s. 27) Zeynep'in çıkardığı sonuç nettir: "Sosyal Bilgiler dersini çok seven arkadaşım Ece'nin ne kadar etkili ve akıllı cevaplar veren bir insan olduğunu görmüş olduk. Eğer Sosyal Bilgiler dersi olmasaydı, o da Okan gibi cevaplar verebilirdi." (agy, s. 27) Bu metinde, "Türkiye Cumhuriyeti'nin iyi bir vatandaşı" olmanın yolu yalnızca erkeklerin değil, kadınların da askerlik yapmasını savunmaktan geçmekte, bu da sosyal bilgiler eğitimiyle mümkün olmaktadır. Burada vatandaşlık kavramının askerileştirilmesi bir yana, eğitimin de askerileştirilmesi söz konusudur: Eğitimin "etkisi" askeri değerlerin benimsenmesiyle ölçülmektedir.

Ordu-millet mitinin çelişkileri:

Ordu-millet mitinin barındırdığı çelişkiler de ders kitaplarına yansımaktadır. Bunlardan belki de en belirgin olanı yukarıda yaptığımız alıntılarda da izlenebilmektedir: Bir yandan Türklerin ezelden beridir "ordu-millet" oldukları ve Kurtuluş Savaşı dahil olmak üzere tarihteki "zaferlerini" bu sayede kazandıkları vurgulanırken (ki bu kurguda herkes özcü bir anlayışla "asker" olarak tanımlanır ve zafere ortaklıkta eşitlenir); öte yandan Türk Silahlı Kuvvetleri halktan bağımsız bir "özne" olarak kurgulanır ve "Cumhuriyeti kuran ordu" (Kara, 2006: 192) gibi ifadelerle askeri zaferler ve cumhuriyet "onun" eseri olarak sunulur. Örneğin, bir lise 3. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki şu metin her iki yaklaşımı aynı anda barındırmaktadır:

> Türk ordusu, bütün tarih boyunca görev ve sorumluluk yüklenmiş, Türk millî varlığına hizmet etmiş; şerefli bir kuruluştur. Türk ordusu, Türk milleti kadar eski bir geçmişe sahiptir. Türk ordusunun gücü, ordu-millet kaynaşmasından gelmektedir. İlk Türk devletlerinin varoluşundan itibaren özellikle barış zamanlarında sivil ve asker ayrımı yapılmazdı. Ordu, halk; halk da ordu idi... Türkler, büyük bir millet olarak daima ordusuna güvenmiştir.

Milletini en başarılı şekilde temsil eden Türk ordusu, Türk milletinin insanlık anlayışını, ahlâk ve kültürünü gururla ortaya koymuş; Türklerin devlet kurmalarında en büyük güç ve destek olmuştur. (Aydın vd., 2007: 194)

Benzer ifadeler 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında da vardır:

Türkler tarih boyunca 'ordu-millet' geleneğini sürdürerek yaşamışlardır... Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri, iç ve dış düşmanlara karşı, ülkemizin varlığının ve sürekliliğinin en büyük teminatıdır. Bu kurum, milli varlığımızı korumak için yüz binlerce şehit vermiş, tarihi şanlı zaferlerle dolu bir ordunun mirasçısıdır. Ordumuzun tarih boyunca göstermiş olduğu kahramanlık ve cesareti tüm dünya milletleri ve önde gelen devlet adamları da imrenerek izlemişlerdir. (Kolukısa vd., 2006a: 70)

Bu metinlerde hem "ordu, halk; halk da ordu idi" denilerek "ordu-millet kaynaşması" övülmekte, hem de Türk ordusu Türk milletinden ve Türk devletlerinden bağımsız (onlara "destek" olan) bir özne olarak ele alınmaktadır. İkinci metinde "şehit veren" konumunda olan da halk değil ordudur. Türk Silahlı Kuvvetleri'nin (TSK) bağımsız bir özne olarak sunulmasına dair en çarpıcı örnekler Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabındadır:

["Doğal Afetlerde Halka Yardım" bölümünden:] Türk milletinin bağrından çıkan Türk Silahlı Kuvvetleri, doğal afetlerde milletinin yardımına derhâl koşarak yaralarının sarılmasına katkıda bulunmaktadır. Türk Silahlı Kuvvetleri, yurt savunmasının yanısıra yaptığı bu fedakarlık ile milletinin takdirini kazanmıştır. (Komisyon, 2007: 35)

Çeşitli nedenlerle ilk öğretime devam edemeyerek okuma-yazma öğrenemeyen gençlerimize, Türk Silahlı Kuvvetlerine katılarak icra ettikleri vatanî görevleri süresince görev yaptıkları birliklerde okuma-yazma kursları verilmektedir. (agy, s. 36)

Ülkemizin en önemli sorunlarından birisi de sağlık hizmetlerinin halka sunulmasındaki yetersizliktir... Türk Silahlı Kuvvetleri bu konuda çekilen sıkıntılara bir ölçüde son vermek için gezici ve geçici sağlık ekipleri oluşturarak halkın sağlık sorunlarına çözüm bulma azmi içerisindedir. Her yıl binlerce kişiye bu yolla ulaşılmakta ve söz konusu hizmet karşılığında hiç bir ücret alınmamaktadır. (agy, s. 37)

Birinci alıntıda, TSK'ya dünyanın her yerinde olduğu gibi yasalarla verilen bir görevin onun "fedakârlığı" olarak sunulması; dolayısıyla, kendi kararlarını alan, devletten ve milletten bağımsız (milletinden "takdir" kazanan) bir özne olarak kurgulanması söz konusudur. İkinci ve üçüncü alıntılar, çok önemli iki soruna, sağlık ve eğitim alanındaki eksikliklere parmak basarken, TSK'yı bu sorunları "çözen" bir kurum olarak sunmaktadır. Sağlık hizmetlerinin halka sunulmasının neden "ülkemizin en önemli sorunlarından birisi" olduğunu veya askerlik çağına gelen gençlerin neden eğitimden yoksun kaldıklarını göz ardı eden bu anlatıda, TSK, yeterli eğitim ve sağlık hizmeti sağlayamayan devletin bir parçası olarak değil, onun eksikliklerini gideren "fedakâr", bağımsız bir özne olarak kurgulanmaktadır.

2) Savaşın/şiddetin sıradanlaştırılması, olumlanması, yüceltilmesi

Ders Kitaplarında İnsan Hakları II taraması çerçevesinde, savaşın kaçınılmaz bir olgu olarak sunulması; şiddetin olumlanması, yüceltilmesi ya da sıradanlaştırılması ve çatışmaların çözülmesinde bir yöntem olarak sunulması; ölümün yüceltilmesi; vatandaş sorumluluğunun ve bilincinin barışçıl bağlamlarda değil, öncelikle çatışmacı ve (dış) tehdit içeren bağlamlarda ele alınması, barışçıl bir katılımcılık gibi edimlerin küçümsenmesi ya da yok sayılması; ve sivil alanın askerileştirilmesi, "barış hakkı ihlali" olarak değerlendirilmişlerdir. Bu bölümde, bu ihlallerin savaş, şiddet ve ölümle bağlantılı olanlarına daha yakından bakacağız.

"Savaşın kaçınılmazlığı" teması, hem doğrudan ifade edilen bir görüş hem de kitapların, özellikle Tarih ve Milli Güvenlik Bilgisi kitaplarının ana çerçevesini çizen bir varsayım olarak çıkıyor karşımıza. Örneğin, Milli Güvenlik Bilgisi kitabındaki bir okuma parçasında savaşın ve şiddetin kaçınılmazlığı şöyle anlatılıyor:

> İnsanlar hayat sahnesinde var oldukça aralarındaki mücadele de devam edecektir. Harp denen bu toplumsal mücadelenin değişmeyen tek önemli ve hâkim aracı, her yönüyle gelişmiş olan asker adını verdiğimiz insandır. Mesleğin adının, asker kelimesinden türeyerek alınmış olması da mesleğin insanla bütünleşmiş olduğunu gösterir. (agy, s. 69)
>
> Vatanseverliğin en büyük hareket unsurlarından, güç kaynaklarından olan vatan fikrini gönüllerden uzaklaştırmak, hakları korumanın en etkili araçlarından olan ateşli silahları, ellerden almaya benzer. Bir millet; vatan sevgisinden nefesini ayırırsa vatanını sevmezse çok zaman geçmez, vatanını, vatan sevgisiyle dolu olan başka milletlerin istilası altında görür. (agy, s. 73)

Bu ve benzeri ifadelerde "toplumsal mücadele" kaçınılmaz olarak "savaş"la özdeşleştirilmekte, "hakları korumanın en etkili aracı" olarak "ateşli silahlar" gösterilmekte; insanlar/toplumlar arası sorunların "barışçıl" çözümü ve insan hakları mücadelesinde olduğu gibi, "şiddetsiz" hak savunması bir imkansızlık olarak kurgulanmaktadır.

Ders kitaplarında savaşın kaçınılmazlığı sık sık vurgulanırken "barış"tan ya hiç söz edilmemektedir (bu konuda ders kitaplarında çarpıcı bir boşluk vardır); ya savaşla bağlantılı olarak ele alınmaktadır ("Dünyadaki gelişmeler, barış içinde yaşamak için savaşa hazır olmayı gerekli kılmaktadır." Akgül vd., 2007: 111); ya da, tarayıcılardan M. O. Çetiner'in de dikkat çektiği gibi, bir "düş" olarak sunulmaktadır ("Barış, çocuğun gördüğü düştür." Acar vd., 2007: 62).

Savaşın kaçınılmazlığı düşüncesini besleyen önemli bir öğe "jeostratejik konum" söylemidir:

> Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle üç kıtayı birleştiren dünya medeniyetlerinin beşiğinde yer almaktadır. Dünya doğal enerji kaynaklarının % 70'i Türkiye etrafında bulunmaktadır. Türkiye jeostratejik konumu nedeniyle, tarih boyunca diğer ülkelerin hedefi olmuştur. (Komisyon, 2007: 144)
>
> Türkiye jeopolitik üstünlüklerinden dolayı tarih boyunca birçok ülkenin ve devletin ilgisini çekmiştir. Bu özellikler Türkiye'ye yönelik iç ve dış tehditleri artırmaktadır. Bazı devletler, Türkiye Cumhuriyeti'ni içten zayıflatmak için çaba harcamaktadırlar. Türkiye, günümüzde ve gelecekte de her zaman iç ve dış tehditlerle karşı karşıya kalacaktır. (Yavuz, 2007: 170)

Başka bir deyişle, Türkiye'nin bulunduğu "jeostratejik" konum savaşı kaçınılmaz kılmakta, güçlü bir orduyu da temel ihtiyaç haline getirmektedir. Daha da önemlisi, Bilgin'in (2007) de vurguladığı gibi, bu söylem jeostratejik değerlendirmeleri siyasetin merkezine yerleştirmekte, bu değerlendirmeleri yapma "donanımına" sahip olan orduya ise hem uluslararası hem ulusal siyasette ayrıcalıklı bir konum öngörmektedir.

Siyasetin jeostrateji olarak sınırlandırılması en belirgin olarak Milli Güvenlik Bilgisi dersinde karşımıza çıkmaktadır. İsmi zaman içinde değişse de 1926'dan beri kesintisiz olarak verilen bu ders, 1998 sonrasında önemli bir değişim geçirmiş, dersin ağırlığı "Atatürk İlkeleri ve Milli Birlik ve Beraberlik" ile "Türkiye Cumhuriyeti Üzerine Oynanan Oyunlar" bölümlerine kaymıştır (bkz. Altınay, 1999 ve 2003). Son yıllarda "Türkiye Cumhuriyeti Üzerine Oynanan Oyunlar" başlığı kullanılmamaya başlamış, onun yerini "Türkiye'nin Konumu ve Türkiye'ye Yönelik Tehditler, Çevre Ülkeler ve Uluslararası Kuruluşlarla İlişkiler" almıştır. 1998'den bu yana farklı başlıklar altında aynı konuların tartışıldığı bu bölüme "Jeopolitik Konum" altbaşlığıyla girilir ve jeopolitik şöyle tanımlanır:

> Jeopolitik; bir devletin ülkesi ile millî tarihi, vatandaşın millî bilinci, devletin millî gücü ve dünya devletlerinin politik şartlarını ve ilişkilerini dikkate alarak millî politikanın tayin, tespit ve yönetilme esaslarını gösteren bilimdir. (Komisyon, 2007: 134)

Bölümün ilerleyen sayfalarında bir yandan "bölücü, yıkıcı ve irticai" faaliyetler ("iç tehditler"), bir yandan da çevre ülkelerle yaşanan sorunlar ("dış tehditler") tartışılırken, bir "bilim" olarak jeopolitikten faydalanılır. Bu çerçevede, Kıbrıs sorunundan "Sözde Ermeni Sorunu"na kadar güncel siyasetin merkezinde duran pek çok konu ele alınır; dış siyasete dair net yargılar ifade edilir:

> Ermenistan'ın uzun süreden beri izlediği, iyi komşuluk ilişkilerinin ruhuna aykırı, sabit bazı politikaları nedeniyle Türkiye'nin Ermenistan ile diplomatik ilişki kurması mümkün olmamıştır. Türkiye ve Ermenistan arasında iyi ve sağlam temellere oturan bir komşuluk ilişkisi kurulması, gerçekleşmesi mümkün olmayan ve ilişkileri zedeleyen Ermeni isteklerinden vazgeçilmesine ve Azerbaycan toprağı olan Karabağ ile Nahcıvan'a yaptığı saldırıları durdurmasına bağlıdır. (agy, s. 150)

Bu tür siyasi değerlendirmeler yalnızca dış siyasetle sınırlı kalmamakta, Türkiye'nin iç siyaseti bağlamında da yapılmaktadır:

> Yaşadığımız tarihsel kesitte dünyamız, küreselleşme adı altında: siyasi, sosyal ve güvenlik bağlamlarında, büyük bir değişim sürecine girmiş bulunmaktadır. Bu aşamada dil ve kültür erozyonu yaratılması yolunda Türkiye üzerinde değişik oyunlar denenmektedir. Örneğin, bazı sözde aydın kesimlerin dilimize yabancı kelimeleri sokma çabaları, dil kuralları dışında konuşma tarzları yaratılması ve bu tür konuşma veya hitap tarzlarının film, radyo ve televizyon programları ile genç nesillere, yani Türkiye'nin geleceği olan sizlere aşılanması çalışmaları bu çabalardan bazılarıdır. (agy, s. 137)
>
> Bu kapsamda stratejik anlamdaki güvenliği, ülkenin dış tehditlere yönelik askerî, ekonomik, teknolojik, siyasi ve sosyal anlamda aldığı tedbirlerin yanı sıra topyekûn millî gücün ülke çıkarları yönünde iç ve dış tehditlere karşı korunmasına yönelik tüm çalışmalar şeklinde tanımlamak mümkündür. (agy, s. 137)
>
> ["Devletimize Yönelik Tehditlere Karşı Vatandaşlarımıza Düşen Görevler" içinde:] Ülke içinde ve ülke dışında basın yayın kuruluşlarının yayınlarının doğru ve yanlışlarını göz önünde bulundurarak ülke menfaatleri in yanında olanları desteklemek, karşısında olanları fikren reddetmek... (agy, s. 142)

Bu önermelerin *jeopolitik* bilimi şemsiyesi altında bilimsel iddiayla yapıldığı ve Milli Güvenlik Bilgisi dersinde tartışılan güncel siyaset konularının önemli bir kısmının diğer derslerde tartışılmadığı düşünülürse, öğrencilere verilen mesaj daha bir netleşmektedir: Siyaset = (bilimsel) askeri stratejik analiz. Milli Güvenlik Bilgisi dersini asker-öğretmenlerin veriyor olmasıyla güçlenen bu mesaj iki alt mesajı içinde barındırmaktadır: "Siyaseti askerler bilir ve belirler" ve "doğru siyaset dünyaya askeri gözlüklerle bakarak geliştirilir." Yukarıdaki ikinci alıntıda ifade edildiği gibi "doğru siyaset" *millî siyaset*'tir ve bu bir "güvenlik" meselesidir. Bu *güvenlikleştirilmiş siyaset* anlayışı, sürekli bir "iç ve dış tehdit" algısı karşısında güçlü bir devlet ve güçlü bir ordu ihtiyacını beraberinde getirmektedir (bkz. Altınay, 2004; Bilgin, 2007). Tarayıcılardan S. Kaptan'ın da vurguladığı gibi, "ülkenin savunması barışçıl yollardan gerçekleştirilebilecek bir şey olarak değil, savaşla yapılabilecek bir şey olarak" gösterilmektedir. Türkiye her an tehdit altındadır, savaşlar kaçınılmazdır; dolayısıyla ülkeyi ve vatandaşları her an savaşmaya hazır bulundurma zorunluluğu vardır. Bu çerçevede, dış siyasetin nasıl belirleneceği, kimin "aydın" sayılabileceği, dilin nasıl konuşulması gerektiği veya hangi basın yayın organlarının desteklenmesi hangilerinin reddedilmesi gerektiği gibi konular da "milli güç" kapsamında "güvenlik" meseleleri olarak ele alınabilmekte, temel insan hakları yok sayılabilmektedir. Savaşın kaçınılmazlığı söylemi, demokratik siyaset ve insan haklarını "stratejik anlamdaki güvenlik" ve "jeopolitik bilimi" ile sınırlandırma çabalarına katkıda bulunmaktadır.

Savaşın kaçınılmazlığı, söylenenlerden öte, ders kitaplarının paradigmatik çerçevesini kuran bir şemsiye varsayımdır. Gerek dünya tarihi, gerek "milli" tarih bir savaşlar tarihi olarak sunulur. "Türk" tarihi açısından savaş yalnızca kaçınılmaz değildir, aynı zamanda, ordu-millet mitiyle şekillenmiş kimliğin kurucu bir öğesi, hatta bir "arzu" nesnesi, bir "ideal"dir. Tarayıcı S. İlter'in ifadesiyle, "öğrenciye verilen mesaj gayet açıktır: Senin şanlı bir tarihin var, bu tarihi şanlı kılan da savaşlar, yani şiddettir."

Türk milletinin tarihinde savaş; vatan ve millet çıkarlarının korunması bakımından kutsal bir ödev olarak kabul edilmektedir. (Aydın vd., 2007: 194)

Boyun eğmeyeceğiz. Zira öteden beri Türkler kuvveti takdir eder. Tâbi olmayı hakir görürler. Savaşçı süvari hayatımız sayesinde, adı yabancıları titreten bir millet olduk. Biz ölsek de kahramanlığımızın şöhreti kalacak. Çocuklarımız ve torunlarımız diğer kavimlerin efendisi olacaklardır. (Çetin vd., 2006: 13)

Evrensel uygarlık tarihinde karargâh yönetimi ve karargâhı yönetecek personel için ilk eğitim merkezi, Türkler tarafından günümüzde Kazakistan sınırları içerisinde bulunan Uluken Vadisi'nde Sülyek'te açılmıştır. (Komisyon, 2007: 69)

Türk toplulukları yaşadıkları çağlara göre, yüksek bir savaş yeteneğine ve gelişmiş savaş teknolojisine sahiptiler. (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 84)

Abbasi Devleti'nde Türkler, devletin en güvenilir kuvveti durumuna gelmişti. Eyaletlerde çıkan pek çok ayaklanmayı Türkler bastırmıştı. Yiğitlikleri, ahlâkları, yaşayışları, görünüşleriyle devrin aydınları arasında, Türk sevgisi ve hayranlığı başlamıştı. Müslüman yazarlar, yapıtlarında yer yer Türklerin savaşçılıklarını anlatıyorlardı. (agy, s. 93)

Bu alıntıların her biri ayrı ayrı incelenmeyi hakediyor. Ama hepsinin ortak noktası, tarih boyunca tekil bir özne olarak var olduğu varsayılan Türklerin savaşçı bir karaktere sahip oldukları, tarihlerinin bir savaşlar tarihi olduğu ve bundan gurur duyulması gerektiğidir. Bu savaşlar tarihi fetih ve cihad da içermekte; "savunma" amaçlı sunulan savaşlar kadar fetih ve cihad amaçlı savaşlardan da övgüyle söz edilmekte; "diğer kavimlerin efendisi olmak" veya "fetih arzusu" Türklükle ilişkilendirilen özellikler olarak sunulmaktadır:[13]

[Orta Asya'dan göçlerin nedenleri arasında:] Türklerin yeni yurtlar edinmek istemesi (fetih arzuları)... (Maden vd., 2007: 42)

["Türklerin İslamiyeti Kabul Etme Nedenleri" arasında:] İslamiyetteki cihat anlayışının, Türklerin yeni ülkeler fethetme idealiyle birleşmesi... (agy, s. 103)

Türkler İslâmiyeti kabul ettikten sonra, bu dine samimiyetle bağlanmış ve hizmet etmişlerdir. Öyle ki, Karahanlılar Müslüman olmayan Basmıl ve Yabakular ile, Selçuklular ise Oğuz Yabgularıyla, soydaşları olmasına rağmen savaşmışlardır. Türk-İslâm devletleri

13- Cumhuriyet tarihi boyunca ders kitaplarında fetih, akın ve cihad temalarının nasıl işlendiğini de içeren kapsamlı bir ders kitapları incelemesi için bkz. Kancı (2007).

> din uğruna kâfirlere karşı yaptıkları 'cihad'larla Hindistan'dan Anadolu'ya kadar İslâm ülkelerinin liderliğini üstlenmişlerdir. Türklerle beraber İslâm dünyası, maddî ve manevî alanda parlak bir dönem yaşamıştır. (Gündoğdu ve Bulduk, 2005: 154)

Savaşın olağanlaştırıldığı ve yüceltildiği bu alıntılarda bir diğer önemli nokta savaşlar ve din arasında kurulan yakın ilişkidir. İslam ve Türklük'ün "doğal" bir ilişki içinde sunulması savaş anlatılarına da yansımaktadır. Türklerin "fetih idealleri" ile İslam'ın "cihad" anlayışının örtüştüğü iddia edilirken, savaşçılığı özendirmeyen dinlerin "Türklere ters düştüğü" savunulmuştur. Örneğin, Maniheizm dini tüm ders kitaplarında benzer cümlelerle hor görülmektedir:

> Ta-Po Kağan (572-581): Mukan Kağan'ın ölümünden sonra ülkenin Doğu kısmını yöneten Ta-Po Kağan, daha önce Göktürk ileri gelenleri tarafından zararlı görüldüğü için kabul edilmeyen Maniheizmi benimsedi. Bu dini korumaya başladı. Maniheizm, Göktürk inançlarına uymadığı için Ta-Po Kağan halkıyla ters düştü. Et yenmeyen Mani dininin temel inançları, büyük sürülere sahip ve savaşçı Türklere ters düşmekteydi. (Maden vd., 2007: 49-50)
> Ta-Po zamanı, Göktürk Kağanlığının en parlak dönemi olmuştur. Ancak, yine bu dönemde çöküş belirtileri de kendini göstermiştir. Onun, Türk yaşam biçimi ile çelişen Mani dinini benimsemiş olması, hata olarak kabul edilmektedir. Çünkü, büyük sürülere sahip olan atlı ve savaşçı Türklerle, et yemeyen Mani dininin temel inançlarının uyuşması güçtü. (Gündoğdu ve Bulduk, 2005: 60)

Bir yandan İslam ve İslam-dışı dini inanışlar arasındaki farklar "savaşçılık" prizmasında büyütülürken, bir yandan da İslam-içi farklılıklar aynı prizmada azımsanır veya yok sayılır. Ders kitapları Sûfi inanışlarından, Bektaşilikten veya Alevilikten neredeyse hiç söz etmezken, söz ettiği noktalara da "cengaverlik" vurgusu hâkim olur. Öğrenciler "Türk sûfileri" Alp-eren adı verilen "muharip dervişler" olarak, Hacı Bektaş Veli'yi ise "şehitliğin manevi açıdan çok yüksek bir mertebe olduğunu" savunan bir din insanı olarak tanımlar:

> Türk sûfileri ahlâk ve ruh temizliği ile beraber, kahramanlığı ve cengaverliği benimsemişlerdir. 'Alp-eren' adını verdiğimiz bu muharip dervişler Anadolu gibi birçok yerin Türkleşmesinde ve İslâmlaşmasında önemli hizmetler görmüşlerdir. (agy, s. 156)
> Hacı Bektaş Veli, hayatı boyunca Türk toplumunda dinî ve ahlaki değerlerin yerleşmesi için çalışmıştır... Onun görüşleri çerçevesinde oluşan Bektaşi akımı, 13. asrın sonlarından itibaren Anadolu'da yaygınlaşmaya başlamıştır. İnsan sevgisine ve barışa büyük bir önem veren Hacı Bektaş Veli, toplumda Türk töresinin, örf ve âdetlerinin yaşatılıp yaygınlaştırılması için çaba harcamıştır. Anadolu halkına millî ve dinî değerlerimizi benimsetmek için uzun yıllar fedakârca çalışan Hacı Bektaş Veli, sohbetlerinde vatan sevgisi ve şehitlik üzerinde sıkça durmuştur. Şehitliğin manevi açıdan çok yüksek bir mertebe olduğunu, Kur'an-ı Kerim ve hadislere dayanarak halka anlatmıştır. (Kızıler vd., 2006: 118)

Savaş-fetih-şehitlik temaları yalnızca tarih anlatılarında değil, her düzeyde ve her derste farklı biçimlerde öğrencinin karşısına çıkar, sıradanlaşır, doğallaşır. Öğrenci daha 1. sınıfta, bayrağın rengini "ataların kanı"nın verdiğini öğrenir (Erol vd., 2007a: 65); 3. sınıfta, yapması istenilen "bitişik eğik yazı çalışması" çerçevesinde, "Düşmanlarla savaşmalıyız çünkü..." cümlesini tamamlar (Karafilik vd., 2007: 27); kendisine verilen hecelerden "kahramanlık, komutan, şehit, gülle, vatan" kelimelerini oluşturmaya çalışır (agy, s. 53); aynı sınıfta Müzik dersinde "askerin milletin bayrağınla çok yaşa" diye başlayan ve "süngüler cephede ayna gibi parlıyor/Kahraman Türk eri bayrak açmış bekliyor" diye devam eden bir "Halk Türküsü" öğrenir (Yaşar vd., 2007: 71); 6. sınıfta, "nabzımda ateş gibi, fetihlerden bir kan var" şarkı sözlerini ezberleyip "uyandırdığı duyguları" ifade eder (Özdemir, 2007: 16); "görevimdir bayrağımı üstün tutmak her bayraktan; can veririm, kan dökerim, vazgeçemem ben bu haktan" sözlerini içeren "Bayrağım" şarkısını "orta hız"da söyleyebilmeyi öğrenir (agy, s. 58); 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" konusu işlenirken "harita okuma ve atlas kullanımı" becerileri kazanmak için "savaş gemisi oyunu" oynar (Kolukısa vd., 2006b: 66); farklı sınıflarda Arif Nihat Asya'nın "Sana benim gözümle bakmayanın/Mezarını kazacağım" dizelerini de içeren "Bayrak" şiirini ezberler (Erol vd., 2007b: 70-71; Kurt vd., 2007a: 49); 10. sınıf Dil ve Anlatım kitabında, "kırk senedir dövüşe hasretim" diyerek savaşmak isteyen "ihtiyar" bir Türk'ün hikayesini okuyarak "ek fiil almış kelimeler" bulmaya çalışır (Acar vd., 2006: 130); Edebiyat dersinde Kayıkçı Kul Mustafa imzalı şu şiiri "tarihi dönem, eser ve sanatçı ilişkisi" çerçevesinde inceler: "Eğerleyin kır atımın ikisin/Fethedeyim düşmanların hepisin/Sabah namazında Bağdat kapısın/Allah Allah deyip açdı Genç Osman." (Kurt vd., 2007b: 8); Felsefe dersinde ise "Ahlâk Felsefesi" işlenirken, "İstiklâl veya Çanakkale savaşlarıyla ilgili kahramanlık hikâyelerinden vatan sevgisi ve şehitlik coşkusu ile yapılan olağanüstü ahlâkî hareketlere örnekler" arar (Bolay, 2007: 93).

Kısacası, 1. sınıftan 11. sınıfa, müzikten felsefeye, edebiyattan okuma-yazma çalışmalarına kadar her sınıf ve her ders, savaşın ve şiddetin sıradanlaştığı, olumlandığı veya yüceltildiği metinler ve etkinliklerle doludur.

3) Askerileşmiş vatandaşlık

Füsun Üstel (2004), II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi üzerine yaptığı çarpıcı çalışmasında siyasal sınıf tarafından inşa edilmek istenen "makbul vatandaş"ın sivil değil, "militan vatandaş" olduğu sonucuna varır (s. 323-328). Üstel'e göre militan vatandaş profili üç eksen üzerinden inşa edilir. Birincisi, yurtseverlik eksenidir. İkincisi, haklar-vazifeler ekseninde ifade bulan

"vazifelerle borçlu" vatandaşlık anlayışıdır. Üçüncüsü ise "'öteki'nin işaret edilmesinden oluşan bir zihinsel seferberlik durumunu toplum üzerinde egemen" kılan tehdit/tehlike algısı eksenidir (agy, s. 324). Yeni ders kitaplarındaki tehdit/tehlike algısını ve bu algıdan doğan güvenlikleştirilmiş siyaset anlayışını bir önceki bölümde ele almaya çalıştık. Bu bölümde ise "vatanseverlik" ve "vazifelerle borçlu vatandaşlık" eksenlerinin ders kitaplarına yansımalarını inceleyeceğiz.

"Önce vatan":

Vatandaşlığın vatanseverlikten ayrı düşünülemeyeceği, vatanseverliğin ise "can verme, kan dökme" ekseninde anlaşılması gerektiği düşüncesi bütün ders kitaplarına hâkimdir.[14] Daha 1. sınıftan başlayarak, öğrenciye kendisinden önce "vatanını" sevmesi ve vatanı için kendisini "feda" etmekten kaçınmaması öğütlenir. Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabında uzun uzun tartışıldığı gibi "iyi vatandaş" vatanına bağlı vatandaştır; vatan sevgisi "en büyük faziletlerden, en mukaddes vazifelerdendir" ve vatan için "canınını seve seve" vermekle ölçülür:

> Vatan sevgisi, kalplerde sonsuza dek yaşatılması gereken bir duygudur. Bu duygu öğretilir ve yaşanır. Şairin dediği gibi: **"Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır./Toprak, eğer uğruna ölen varsa vatandır."** Vatanlarına bağlı olmayan insanlar giderek milletlerine de bağlılık duygusunu kaybederler. Çünkü, üzerinde yaşanılan topraklardan ilişkinin kopması, anlamsızlaşması, kültürel yozlaşmaya ve giderek milletten kopmaya yol açar... Ülkeye bağlılığın en iyi ifadesi, gerektiğinde canını seve seve ülkesi için verebilmektir. Bu nedenle; **vatan ve millet için namus, şan ve şerefini korumak için düşmanla savaşırken ölenlere 'şehit', sağ kalarak dönenlere 'gazi' deriz.** Şehitliği, ulaşabilecek en yüksek rütbe olarak kabul ederiz. (Komisyon, 2007: 117, vurgu özgün metinde)
>
> İnsanlık tarihinin hangi sayfasına bakılırsa her zaman ve her millette ortaya çıkan yüksek fikirli ve faziletli ahlak sahiplerinin, vatan sevgisini dünya işleri in hepsinden üstün tutmuş ve pek çoğu vatan yolunda canlarını seve seve vermiş olduğu görülür. Bundan dolayıdır ki her dinde, her millette, her terbiyede, her medeniyette vatan sevgisi en büyük faziletlerden, en mukaddes vazifelerdendir. (agy, s. 72)

Bu anlayışa göre, "evrensel insan hakları" anlayışı başta olmak üzere, hümanizmden çevreciliğe, sosyalizmden feminizme kadar "milli" olmayan, "vatan sevgisi"ni öncelemeyen herhangi bir dünya görüşü veya ahlak anlayışı "makbul" olamaz; hatta "gariptir" ve tehlikelidir:

> Vatanseverliğin en büyük hareket unsurlarından, güç kaynaklarından olan vatan fikrini gönüllerden uzaklaştırmak, hakları korumanın en etkili araçlarından olan ateşli silahları,

14- Türk milliyetçiliğinin inşasında vatan imgesine dair ayrıntılı bir analiz için bkz. Bora (2007).

ellerden almaya benzer. Bir millet; vatan sevgisinden nefesini ayırırsa vatanını sevmezse çok zaman geçmez, vatanını, vatan sevgisiyle dolu olan başka milletleri istilası altında görür. (agy, s. 73)

Dünyadan vatan fikrini kaldırmanı , insanlığa bir hizmet olacağını düşünenler varmış. Biz öyle garip bir maksadı gerçekleştirmek isteyenlere, öncülüğü seve seve bırakırız. Biz oturduğumuz yerlerin her taşı için cevher kıymetinde bir can verdik. Vatanın her avuç toprağı, o yola kendini feda etmiş bir kahramanın hatırasıdır. Bu bakımdan, bize göre; vatanı Çin ve Sibirya ile aynı değerde tutmak ihtimalin dışında görülür. Vatan bize kılıcımızın ekmeğidir. Daima kendimize ait, yalnız bize ayrılmış biliriz. Daima kendimizden çok sever, canımızı uğruna feda ederiz.. (agy, s. 73)

Bu alıntılarda ifade bulan önemli bir nokta, vatanın kanla, ölümle tanımlanmasıdır. Öğrencilerden, daha çok küçük yaşlardan başlayarak, vatan deyince "kan" ve "kanla sulanmış toprak" düşünmeleri beklenmektedir.

Ben Neyim? Ben rengimi ataların kanından, ay yıldızımı göklerden aldım. Bağımsızlığın simgesiyim. Ben neyim? (Erol vd., 2007a: 65)

Kırmızı zemin üzerine beyaz ay yıldızdan oluşan bayrağımız, al rengini bu vatan için canlarını veren atalarımızın kanlarından almıştır. Onun kırmızı rengi, şehitlerimizin kanlarını simgeler. (Kızıler vd., 2006: 82)

Vatan toprağı kutsaldır. Bu topraklar, bize atalarımızdan miras kalmıştır. Her karışı onların kanlarıyla sulanmıştır. Atalarımız, vatanımız için canlarını seve seve feda etmişlerdir. Biz de bu kutsal emaneti, bizden sonra gelenlere teslim etmeliyiz. Bu da vatanımızı ve milletimizi sevmekle olur. (Yavuz, 2007: 182)

Vatanın öncelikle "kanla sulanan toprak" olarak düşünülmesi gerektiğine dair en çarpıcı örneklerden birini K. Çayır tespit etmiştir. 2006-2007 öğretim yılında kullanılan 7. sınıf Sosyal Bilgiler kitabının "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesinde, toprak ve orman kaynaklarının öneminin anlatıldığı, Prof. Dr. Necmettin Çepel imzalı bir okuma parçasına yer verilir.[15] Okuma parçasının anlatıcısı olan çocuk toprakla konuşmaktadır:

[Toprak] - Sana tarih derslerinde Kurtuluş Savaşınızı okuttular mı? Kurtuluş Savaşı, benimle ilgili sana ne ifade eder?

[Çocuk] - Tarih öğretmenimiz, 'Geçmişini bilmeyen, geleceğinden emin olamaz' diyerek bu savaşı ayrıntılarıyla anlattı. Seninle ilgili şunları öğrendim. Kars'tan İzmir'e, Karadeniz'den Akdeniz'e kadar tüm ülke topraklarını gazi ve şehit kanlarıyla karış karış sulayarak vatanımızı kurtarmışız.

- O şehitler için neler yaptınız?

- Birçok anıtlar diktik. Araziye kahraman Mehmetçiklerin dev gibi silüetleri i nakşettik.

15- 2007-2008 öğretim yılında kullanılan kitapta bu okuma parçası yer almamaktadır.

Bunun altına Çanakkale'de şunları yazdık:
'Dur yolcu, bilmeden gelip bastığın bu toprak,
Bir devrin battığı yerdir.
Eğil de kulak ver, bu sessiz yığın,
Bir vatan kalbinin attığı yerdir.'
- Öyleyse bu anlamda beni nasıl tanımlarsın?
- Sen, uğruna kan dökülüp, can verilen 'VATAN' adı altında bayraklaşan, kutsal bir varlıksın.
(Genç vd., 2006b: 99)

Okuma parçasının devamında toprak, kendisine verilen zararları (ormanların kesilmesi, su kaynaklarının kurutulması, erozyon, vb.) anlatacaktır, ama bu "güncel" sorunlara geçmeden önce toprağın önemi, onu "karış karış" sulamış olan "şehit ve gazi kanları" ile tescil edilir. Daha önceki alıntılarda da vurgulandığı gibi vatan herşeyden önce "bize kılıcımızın ekmeğidir" (Komisyon, 2007: 73), örneğin "sabanımızın ekmeği" değil. Bu çerçevede, "insanlık" yararına bir buluşa imza atmak, Çin veya Sibirya'daki insan hakları ihlalleri veya çevre sorunları için çalışmak ya da Nobel gibi uluslararası ödüller kazanmak önemsizleşirken, bizi "önce vatan" fikrinden uzaklaştırdıkları ölçüde "tehlikeli" oldukları bile söylenebilir.

Bu bölümde tartıştığımız (ve ders kitaplarında daha onlarca örneği bulunan) alıntılar, öğrenciye birkaç mesajı bir arada verirler: iyi vatandaş vatansever vatandaştır; vatanseverlik ölüm ve kanla ölçülür; bir vatandaşın vatanı için, ülkesi için yapabileceği en iyi şey onun için "can vermek, kan dökmek"tir; vatandaşlar olarak bu vatanı, "karış karış kanlarıyla sulayanlara" borçluyuzdur; bu borcumuzu vatana ve devlete bağlılığımızla öderiz.

Bağımsız devletin "bağlı" vatandaşları:

Ders kitaplarının hepsinde devletin ve milletin "bağımsızlığı" sık sık vurgulanırken, birey olarak vatandaşlar için "bağlılık" önemli bir değer olarak sunulur. Milli Güvenlik Bilgisi kitabına son yıllarda eklenen "Vatandaşın Sahip Olması Gereken Temel Değerler ve Üstüne Düşen Görevler" başlıklı yeni bölüm ders kitaplarının tümünde kendini gösteren bu anlayışı çok güzel özetler (agy, s. 115):

Vatandaşın Sahip Olması Gereken Temel Değerler



Bu tablonun en dikkat çekici unsurlarından biri, "devlet"in hem "bağlı" olunması, hem "sorumluluk" duyulması, hem de "saygı" gösterilmesi gerekenler listesinde olmasıdır. Tabloyu izleyen bölümde bağlılık konusuna dört sayfa, sorumluluk konusuna bir sayfa, saygı konusuna da iki sayfa ayrılmasıyla, bağlılığın "temel vatandaşlık değerleri" arasındaki ağırlığı da vurgulanmış olur:

İyi vatandaş ve iyi insan; bağlılığı temel değer olarak benimser ve bu değere uygun hareket eder. Burada önemli olan; neye, kime ve hangi ilkelere bağlanarak davranılacağıdır. İyi vatandaş, iyi insan; pek çok ilke, kurum ve varlığa bağlıdır. Fakat bunlar içerisinde özellikle millete, ülkeye, devlete ve kanunlara bağlılık çok önemlidir. Bu varlıklar, bir arada yaşamamız, huzur ve mutluluk içerisinde var olmamızın ön şartıdır. (agy, s. 115-116)

Bu farklı "bağlılık" biçimlerinin hepsinde özcü bir kimlik anlayışı ile birlikte milletin, vatanın, devletin bireyden önce gelmesinin gerektiği görüşü güçlü ifadelerle tekrarlanır:

Millet özelliğini kazanan toplumun bireyi, ait olduğu millete ve onun dayandığı ilkeler ile ortak çıkarlara içtenlikle bağlılık duyar. Milletlerin dayandığı temel ilkelerin başında kültür gelir. Kültür, duyuş, düşünüş, sorunları çözme yöntem ve kuralları, ortak yaşama düzenidir. Kültür vasıtasıyla iletişim kurar, çalışır, neyi nasıl üreteceğimizi bilir, ailevî, di î, ahlakî yaşantımızı düzenler, tabiatla ve hatta düşmanlarımızla nasıl mücadele edeceğimizi biliriz... Milletin değerlerine bağlılık, bireylerin geleceğini garanti altına alır. (agy, s.116)

Vatan sevgisi, kalplerde sonsuza dek yaşatılması gereken bir duygudur. Bu duygu öğretilir ve yaşanır. Şairin dediği gibi: **"Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır./Toprak, eğer uğruna ölen varsa vatandır."** Vatanlarına bağlı olmayan insanlar giderek milletlerine de bağlılık duygusunu kaybederler. (agy, s.117, vurgu özgün metinde)

Devlete bağlılık; millete, hukuka, düzen ve istikrara saygı ve inancı kapsar. Birey, devlete üyelikle vatandaşlık hakkını elde eder. Birey, devletin egemenliği çerçevesinde hukuki hak ve ödevleri olan bir varlıktır. Birey, devlet ile hukuka bağlı, devredilemez, vazgeçilemez insan hak ve özgürlüklerine sahip olur. Devlet vatandaşların hak ve özgürlüklerini korur, güvence altına alır. Vatandaşın sosyal, ekonomik, kültürel ihtiyaçları devletin egemen olduğu toplumda daha iyi karşılanır. (agy, s.118, vurgu özgün metinde)

Kanunlara bağlılık anayasal vatandaşlık görevidir... **Kanunlara uygun hareket etmemek, birey ve toplum yaşamı için bir tehdit oluşturur. Kanunların olmadığı veya kanunlara uyulmadığı yerlerde keyfilik, kendi çıkar ve arzularına göre hareket başlar. Bu ise birey, devlet ve toplum hayatı için kötü sonuçlar ortaya koyar.** (agy, s.118, vurgu özgün metinde)

Manevi değer ve semboller bir milletin kültürü içerisinde yer alır. **Dil, inanç, örf-adet, gelenek, görenek, ahlak, bayrak** vb. unsurlar manevi değer ve sembollere örnek olarak verilebilir. Manevi değer ve sembollerin temel işlevi toplumun üyelerini bir arada tutarak, onlara ortak ruh ve şuur vermeleridir. Aynı dili konuşan, ortak inançlara sahip, ortak sembolleri olan insanlar, sıradan bir insan yığını olmaktan kurtulup bir millet hâline gelirler.

Millet, bir toplumun ulaştığı en yüksek seviyedir... 'Bayrak', bir milletin ortak sembolüdür. **Bayrağa bağlılık millete, vatana, kültüre, tarihe, bugüne ve geleceğe bağlılıktır.** (agy, s.119, vurgu özgün metinde)

Milletin mutlaklaştığı ve "bir toplumun ulaştığı en yüksek seviye" olarak görüldüğü; bireye devletten bağımsız bir var oluşun öngörülmediği; tüm "hakların" devlet üzerinden tanımlandığı; kültürün ise bize "düşmanlarımızla nasıl mücadele edeceğimizi" öğrettiği savunulan bu "vatandaşlık" anlayışı hayli düşündürücüdür.

Burada devlete ve kanunlara bağlılığın iki ayrı madde olarak işlenmesi ayrıca ilginç ve önemlidir, zira devlet-vatandaş ilişkisinde kanunlardan öte bir boyut olduğunu düşündürür. Kitabın ilerleyen bölümlerinde devlet-vatandaş ilişkisi "iç tehdit" tartışmasıyla tekrar gündeme gelir. PKK terör örgütü için "henüz oynama çağındaki çocukları zorla toplumsal gösterilere katılmaya zorlayarak onların taze beyinlerine şiddeti ve devlete karşı itaatsizlik duygusunu yerleştirmekte" (agy, s. 139) denmesi, "normal" olanın "devlete *itaat*" olduğu mesajını verir. Vatandaşın devletle ilişkisinin "itaat" üzerinden tanımlanması gerek uluslararası insan hakları anlayışı gerek demokrasi çerçevesinde kuşkusuz ki çok sorunludur.

Sonuç:

Ders kitaplarına hâkim olan ordu-millet mitinin önemli bir uzantısı asker-sivil ayrımının ortadan kalkması, vatandaşlığın askeri değerler ve süreçler çerçevesinde anlamlandırılmasıdır. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II taraması eğitimin ve vatandaşlık anlayışının askerileşmesine dair çok önemli ipuçları sunmaktadır. Beş yıl önce yapılan taramayla karşılaştırıldığında, yeni ders kitaplarındaki "ordu-millet" vurgusunun daha güçlü ve daha yaygın olduğu görülmektedir. Örneğin, Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabı büyük ölçüde aynı kalmışken, eklenen okuma parçalarıyla "ordu-millet" vurgusu güçlendirilmiştir (agy, s. 68-73). Yeni eklenen "Vatandaşın Sahip Olması Gereken Temel Değerler ve Üstüne Düşen Görevler" bölümü ise askerileşmiş bir vatandaşlık ideali sunmaktadır (agy, s. 115-122).

2003 yılında yayımlanan çalışmada da vurguladığımız gibi Türkiye'deki eğitimin insan hakları çerçevesine oturması için atılması gereken önemli adımlardan biri eğitimin *sivilleşmesidir*. Bunun için ders kitaplarına hâkim olan ordu-millet mitinin, askerileşmiş vatandaşlık anlayışının ve savaşın/şiddetin sıradanlaştığı, olumlandığı, yüceltildiği tüm metinlerin sorgulanması gerekmektedir.

Bu sorgulama, dünyada bizim bildiğimiz başka bir örneği bulun-

mayan Milli Güvenlik Bilgisi dersinin içeriğinden öte *varlığını* tartışmaya açmadan çok sınırlı kalacaktır. Asker-öğretmenler tarafından tüm öğrencilere zorunlu bir askerlik dersi verilen bir eğitim sistemi asker-sivil ayrımının ortadan kalktığı, askerileşmiş bir eğitim sistemidir ancak.

Daha önce de vurguladığımız gibi, sivilleşme, yalnızca var olan sorunlu alanları değiştirmeyi değil, eğitim sürecine yeni bazı alanların ve yaklaşımların eklenmesini de içermelidir. Ders kitaplarında rastlanan önemli bir eksiklik, barışçıl süreçlere ve şiddetsiz mücadele yöntemlerine dair örneklerdir. Dünya ve Türkiye tarihlerinin savaşlardan ibaretmiş gibi aktarılması, tarihin ve insanlar arasındaki ilişkilerin önemli bir kısmını karanlıkta bırakmayı ve savaşları doğallaştırmayı getirmektedir. Karşılıklı anlayış, farklılıkların bir arada yaşaması, yardımlaşma, barış çabaları, sorunların şiddet içermeyen yöntemlerle çözüldüğü süreçler, insan hakları hukukunun getirdiği kazanımlar gibi olumlu, barış ve insan hakları açısından öğretici örneklerin ders kitaplarında yer almaya başlaması, öğrencilerin hayata ve kendilerine bakışlarında büyük farklar yaratabilir, bu süreçlere dair merak ve onlara dahil olma yönünde bir ilgi ve istek uyandırabilir.

Önümüzde duran acil soru şudur: 21.Yüzyıl Türkiye'sine dair "iyi vatandaş" ideali "can veririm, kan dökerim" diyen gençlerden mi geçmeye devam edecektir, yoksa farklı bir vatandaşlık ve eğitim anlayışı geliştirilebilecek midir?

Kaynakça:

ACAR, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9*, İstanbul: MEB Yayınları.

ACAR, M. vd. (2006). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10*, Ankara: MEB Yayınları.

ALTINAY, A. G. (1999) "Askerlik ve Eğitim," *Birikim*, 125-126 (Eylül-Ekim): 200-208.

ALTINAY, A. G. (2003). "Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 138-157.

ALTINAY, A. G. (2004). *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender and Education in Turkey*, New York: Palgrave.

ALTINAY, A. G. (2008) "Künye Bellemeyen Kezbanlar: Kadın Redçiler Neyi Reddediyorlar?" Ö. H. Çınar ve C. Üsterci (der.), *Çarklardaki Kum: Vicdani Red – Düşünsel Kaynaklar ve Deneyimler* içinde, İstanbul: İletişim Yayınları, 113-133.

ALTINAY, A. G. ve T. Bora. (2002). "Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik," T. Bora (der.), *Milliyetçilik: Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 4 içinde, İstanbul: İletişim Yayınları, 140-154.

AYDIN, İ., vd. (2007). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Lise 3*, İstanbul: MEB Yayınları.

BERKTAY, H. (1990). "İktisat Tarihi: Osmanlı Devletinin Yükselişine Kadar Türklerin Iktisadî ve Toplumsal Tarihi," S. Akşin vd. (der.), *Türkiye Tarihi I* içinde, Istanbul: Cem Yayınevi, 25-137.

BİLGİN, P. (2007). "'Only Strong States Can Survive in Turkey's Geography': The uses of 'geopolitical truths' in

Turkey," *Political Geography*, 26:740-756.

BOLAY, S. H. (2007). *Liseler İçin Felsefe Ders Kitabı*, Ankara: Gün Yayınları.

BORA, T. (2007). "Türk Milliyetçiliğinin İnşasında Vatan İmgesi: Harita ve 'Somut' Ülke. Milliyetçiliğin Vatanı Neresi?" *Birikim*, 213(Ocak): 26-36.

BUĞRA, A. ve Ç. Keyder. (2007). *Bir Temel Hak Olarak Vatandaşlık Gelirine Doğru: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu*, İstanbul: İletişim Yayınları.

COPEAUX, E. (1998). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993): Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÇETİN, N. vd. (2006). *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*, Ankara: MEB Yayınları.

ENLOE, C. (2003). *Muzlar, Plajlar ve Askeri Üsler: Feminist Bakış Açısından Uluslararası Siyaset*, İstanbul: Çitlembik Yayınları.

ENLOE, C. (2006). *Manevralar: Kadın Yaşamının Militarize Edilmesine Yönelik Uluslararası Politikalar*, İstanbul: İletişim Yayınları.

ERGÜL, L. vd. (2007). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11*, İstanbul: MEB Yayınları.

EROL, A. vd. (2007a). *İlköğretim Türkçe 1 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

EROL, A. vd. (2007b). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

ERSANLI BEHAR, B. (1992). *İktidar ve Tarih: Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: Afa Yayınları.

FARMER, P. (2005). *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*, Berkeley: University of California Press.

FEINMAN, I. R. (2000). *Citizenship Rites: Feminist Soldiers and Feminist Antimilitarists*, New York: New York University Press.

GENÇ, E. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

GÜNDOĞDU, A. ve O. Ü. Bulduk, (2005). *Lise Tarih 1*, Ankara: Tutibay Yayınları.

GÜNDOĞDU, A. ve O. Ü. Bulduk, (2007). *Lise Tarih 1*, İstanbul: Tutibay Yayınları.

KANCI, T. (2007). *Imagining the Turkish Men and Women: Nationalism, Modernism, and Militarism in Primary School Textbooks, 1928-2000*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Sabancı Universitesi.

KANCI, T. ve A. G. Altınay. (2007). "Educating Little Soldiers and Little Ayses: Militarised and Gendered Citizenship in Turkish Textbooks," M. Carlson, vd. (der.), *Education in 'Multicultural' Societies: Turkish and Swedish Perspectives* içinde, İstanbul: Swedish Research Institute in Istanbul ve I.B. Tauris, 51-70.

KAPULU, A. vd. (2007): *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.

KARA, K. (2006). *Lise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Ankara: Önde Yayıncılık.

KARAFİLİK, F. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 3 Öğrenci Çalışma Kitabı*. İstanbul: Harf Yayıncılık.

KIZILER, H. vd. (2006) *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

KOLUKISA, E. A. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E. A. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOMİSYON (2003). *Milli Güvenlik Bilgisi*, İstanbul: MEB Yayınları.

KOMİSYON (2007). *Millî Güvenlik Bilgisi*, Ankara: MEB Yayınları.

KURT, A. vd. (2007a). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9*, Ankara: MEB Yayınları.

KURT, A. vd. (2007b). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10*, Ankara: MEB Yayınları.

KUTLUATA, Z. (2006). *Gender and war during the late Ottoman and early republican periods: the case of Black Fatma(s)*, Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

MADEN, M. vd. (2007). *Lise Tarih 1*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZDEMİR, N. (2007). *İlköğretim Müzik 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

SINCLAIR-WEBB, E. (2000). "'Our Bülent is Now a Commando': Military Service and Manhood in Turkey," M. Ghoussoub ve E. Sinclair-Webb (der.), *Imagined Masculinities: Male Identity and Culture in the Modern Middle East* içinde, Londra: Saqi Books, 65-91.

ÜSTEL, F. (2004). *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

YAŞAR, N. vd. (2007). *İlköğretim Müzik 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

YAVUZ, N. (2007). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, İstanbul: Prizma Yayıncılık.

TÜRKİYE'DE "DİN KÜLTÜRÜ VE AHLÂK BİLGİSİ" DERS KİTAPLARINA İNSAN HAKLARI MERCEĞİYLE BİR BAKIŞ[1]

İştar Gözaydın[2]

Türkiye'de din eğitimi halen 7.11.1982 tarih ve 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın din ve vicdan hürriyetini düzenleyen 24. maddesinin dördüncü paragrafı gereğince yürütülmektedir. Anılan maddeye göre, "Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır." 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun 12. maddesi de, "Türk millî eğitiminde lâiklik esastır. Din Kültürü ve Ahlâk öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır..." hükmünü içermektedir. Bu yasal çerçeve içinde din kültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretimde 4. sınıftan itibaren haftada iki, tüm ortaöğretim boyunca da haftada bir saatlik bir ders olarak uygulanmaktadır.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 21.06.2006 tarih ve 1830 sayılı teklif yazısı üzerine Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülen, "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı"nın 2007–2008 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabulü ve 2007–2008 öğretim yılına mahsus olmak üzere ders kitabı yerine Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanacak öğretim materyallerinin kullanılması; söz konusu programa göre okutulacak ders kitaplarının; ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere iki kitap hâlinde

1- Bu yazıyı hazırlarken, Tarih Vakfı tarafından Türkiye İnsan Hakları Vakfı işbirliğinde yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları II projesi kapsamında okullarda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde kullanılan kitapları taramış olan, aralarında C. Abi, S. Altınbaş, , Z. Çelik, M. O. Çetiner, , M. C. Dikencik, N. Direk, E. Gencer, E. Hüner, I. Kandolu, M. Küçük, E. Okan, N. Sonuç, A. Turan ve G. Varoğlu'nun da bulunduğu kişilerin değerli görüşlerinden yararlandım; her birine ayrı ayrı müteşekkirim.

2- İstanbul Teknik Üniversitesi.

hazırlanması; baskıya hazır nüshaların incelenmek üzere Daire Başkanlığı'na ilk başvurularının 2007 yılının Ağustos ayında yapılması; anılan Kurul'un 19.09.2000 tarih ve 373 sayılı kararıyla kabul edilerek uygulamaya konulan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı"nın 2007–2008 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılması, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararıyla kararlaştırılmıştır.[3]

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 1.2.2005 tarih ve 8/300 sayılı teklif yazıları üzerine Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülen "Orta Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı"nın ise, 2005-2006 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilerek uygulanmak üzere kabulü; söz konusu programa göre hazırlanacak baskıya hazır nüshaların incelenmek üzere Başkanlığa ilk başvurularının 2005 yılı Ekim ayında yapılması; anılan Kurul'un 28.02.1992 tarih ve 47 sayılı kararıyla kabul edilen "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9, 10 ve 11. Sınıf Dersi Öğretim Programı"nın 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılması, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 31.3.2005 tarih ve 16 sayılı kararıyla kararlaştırılmıştır.[4]

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararına ekli 240 sayfalık "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu"nda, "Nasıl bir din öğretimi?" sorusuna cevap olarak, "insana; düşünceye hürriyete; ahlâki olana; kültürel mirasa saygı" kavramlarından hareketle, "öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek" şeklinde formüle edilen bir anlayışın benimsendiği ifade edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün açıklamasıyla,[5] dinin hangi boyutlarının sınıfta nasıl inceleneceği, bu boyutların nasıl ele alınacağı ve nasıl sunulacağına ilişkin program geliştirme süreci "rasyonel zemin; analitik düşünce; sosyal bilim terminolojisi" kavramlarına dayanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 31.3.2005 tarih ve 16 sayılı kararına ekli 45 sayfalık "Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 7 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı"nda da, aynen ilköğretim için olandaki şekilde, "insana; düşünceye hürriyete; ahlâki olana; kültürel mirasa saygı" kavramlarından hareketle, "öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek"

3- Tam metin için bkz. http://dogm.meb.gov.tr/program.htm; İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programı.
4- Tam metin için bkz. http://dogm.meb.gov.tr/program.htm; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı.
5- Bkz. http://dogm.meb.gov.tr/ilk%C3%B6%C4%9Fretim_program%C4%B1.htm.

şeklinde formüle edilen bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilmektedir.

Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretim programlarındaki değişikliğe bağlı olarak, din kültürü ve ahlâk bilgisi ders kitaplarını hazırlama süreci öğrenen okullar yaklaşımıyla ele alınmıştır. Öğrenen okullar projesinde izlenen yol şöyle özetlenebilir:

"Öğrenen Okullar Projesi"nde öncelikle, Türkiye genelini temsil edebilecek 25 il belirlenmiştir. Bu iller kendi aralarında beş gruba ayrılmış ve gruplarda yer alan illerden biri koordinatör il olarak seçilmiştir. Projeye katılan illerden seçilen din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenleri ile eğitim yöneticileri hizmet içi seminere alınmıştır. İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersi programlarında yer alan her bir ünite her ilde en az üçer okulda yazılmıştır. Yazımda öğrenciler, sınıf ve alan öğretmenleri, resim ve Türkçe öğretmenleri ile ebeveynlerin görüşleri de alınmıştır. Öğrenci merkezli çalışmayla, öğrenciye uygun ürün ortaya konulmuştur. Her öğretmen, öğrencileriyle birlikte, programa en uygun ünite işlenişlerini kendileri için sınıf ortamında oluşturmuştur.

Ortaya çıkan üniteler il bazında, alan öğretmenleri, öğrenciler, veliler, resim ve Türkçe öğretmenleri, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları, eğitim yöneticileri ile denetçilerinden oluşturulan bir komisyonda değerlendirilmiştir. İlahiyat fakülteleri ile eğitim fakülteleri uzmanları da komisyona eşlik ve danışmanlık etmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir ünite için birer birinci seçilmiştir. Seçilen birinciler koordinatör ilde toplanmıştır. Burada oluşturulan aynı nitelikte bir komisyonca yapılan değerlendirmeyle beş ilden gelen birinciler arasından koordinatör il (bölge) birincisi, ikincisi ve üçüncüsü seçilmiştir. Koordinatör iller, seçtikleri üniteleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne göndermişlerdir. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'yla birlikte, uzmanlardan ve alan öğretmenleri ile resim, Türkçe öğretmenleri ve akademisyenlerden oluşturduğu komisyonla koordinatör illerden (bölge) gelen birinci, ikinci ve üçüncü üniteleri değerlendirmiştir. Böylece kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu'na sunulabilecek hale getirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek yapılan değerlendirmeler sonucunda en son düzeltme ve düzenlemeler gerçekleştirildikten sonra ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar din kültürü ve ahlâk bilgisi ders kitapları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Bu bağlamda 25 ilde 2.625 ilköğretim okulu, 7.500 öğretmen ve yaklaşık 100 bin öğrenci proje kapsamında yer almıştır. Öğrenen okullar projesiyle, program geliştirme ve ders kitapları hazırlama çalışmalarına öğretmen ve öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Bu projeyle "öğrenci merkezli eğitim" ilkesinin ön plana çıkarılması, okulun bilgi üretim merkezi ve sınıfın bilginin üretildiği demokratik bir ortama dönüştürülmesi amaçlanmıştır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programlarının hedeflerine ulaşması ve bu dersleri okutacak öğretmenlere yeni bir vizyon, misyon ve öğretim yöntemleri kazandırılması amacıyla öğretime destek materyalleri geliştirilerek eğitimcilerin kullanımına sunulmuştur. Bu çerçevede,

- Alan uzmanı bilim insanlarının Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri ve Öğretme Öğrenme Sürecinin Bilimsel Çerçevesi'yle ilgili analiz ve yorumlarını içeren makalelerden oluşan *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* adlı bir kitap hazırlanarak yayımlanmıştır.
- Ders kitapları dışında, öğretmen ve öğrencilere destek sağlaması amacıyla, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Erciyes Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölüm Başkanlığı işbirliğinde, ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf *Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Kılavuzu (Öğretmen El Kitabı)* hazırlanmış ve yayımlanmıştır. Bir ders kitabı olmamakla birlikte, *Öğretim Kılavuzu* öğretmen, öğrenci, ders araç ve gereçleri ile öğretimin bütün öğelerini içine alan "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları" yaklaşımıyla hazırlanmıştır. *Öğretim Kılavuzu*'nun asıl amacı, geleneksel öğretim yerine, "öğrenmeyi öğrenmede" öğretmenin sınıf ortamlarında yöntem bilgisine işlerlik kazandırmak ve öğrenmede öğrencinin merkezde olduğunu vurgulamaktır. Öğretmen öğrenciye hazır bilgi kalıpları sunmayacak, öğrenmenin ve bilgiye ulaşmanın yollarını öğretecektir. Bu yaklaşımla öğrenci, bilimsel düşünme, problem çözme, kendisi ve çevresiyle iletişim kurma ve bireysel çalışma yeteneklerini geliştirme olanağı bulacaktır. Öğretmen ise çağdaş öğretim anlayış ve uygulamaları doğrultusunda bir arayışa yönelecek ve yaratıcılığını geliştirecektir.
- Hazırlanan öğretim programlarının hedeflerine ulaşması, öğrenciler tarafından doğru anlaşılması ve yorumlanması, terminoloji birliğinin sağlanması, dinî kavramların yerinde kullanılması amacıyla Din Öğretimi Terimler Sözlüğü'nün hazırlanmasıyla ilgili proje başlatılmış olup komisyon çalışmaları sürdürülmektedir.

Bu çerçevede hazırlanarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edilen ve din eğitimine ilişkin olarak tüm öğretim seviyelerinde kullanılan kitaplara bakıldığında, öncelikle göze çarpan husus, "din kültürü ve ahlâk bilgisi" dersinden esas olarak İslam kültürü ve ahlâkı odaklı bir dersin anlaşıldığıdır.[6] Nitekim, "Milli Eğitim Bakanlığı'nın teklifi üzerine, azınlık

6- *Sanal âlemde, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin eğitim - öğretim materyalleri paylaşımları için özel hukuk tüzel ve gerçek kişilerince hazırlanmış çok sayıda web sitesinde de aynı anlayış egemendir. Bkz. http://www.dinkulturuogretmeni.com/; http://www.dersimizdin.org/; http://www.dindersi.com/; http://www.dindersi.org/; http://www.dinahlak.com/; http://www.yolyordam.com/index.html; http://www.taliporhan.name.tr/; http://www.halitarapoglu.net/ http://www.ademduru.com/; http://www.varolmak.com/; http://www.guzeldinimiz.com/; http://www.dinegitimibilimi.com/; http://www.dindersivadisi.com/vadi.php; http://www.muhammetyilmaz.com/; http://www.dikab.com/; http://www.ilahiyat.gen.tr/; http://www.dinkulturum.com/; http://www.dindersihocasi.com/.*

okulları dışında kalan ilk ve orta öğretim okullarımızda öğrenim gören TC uyruklu, Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilerin, bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla, din kültürü ve ahlâk bilgisi dersine girmelerinin zorunlu olmadığı, ancak bu derse girmek istedikleri takdirde velilerinden yazılı dilekçe getirmelerinin gerekli olduğu hususunun" kabul edildiği Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı'nın 9.7.1990 tarih ve 1 sayılı kararı da bu anlayışın bir göstergesidir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün, "din öğretiminde yerellikten hareket edilerek evrenselliğe uzanan yöntembilim çalışmalarının somut adımları atılmıştır,"[7] ifadesi de bu anlayışa işaret etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağıyla bağlı farklı din, inanç ve pratiklere mensup çeşitli gruplar bulunmasına karşın, yerellik yalnızca İslam'la eş tutulmaktadır. Kitaplarda sürekli olarak kullanılan "dinimiz", "peygamberimiz" ifadeleri de bu durumun göstergeleridir. İslam dininden başka inançlara sahip kişi ve gruplar için kullanılmış olan, "kilise Hıristiyanların, havra Yahudilerin, camiler de Müslümanların ibadet yeridir... Başka dinlerin inanç ve değerlerine saygı göstermek, dinler arasındaki hoşgörünün yerleşmesine neden olur. Böylece toplumsal barış ve huzurun sağlanmasına katkıda bulunur," (Akgül vd., 2007a: 23) gibi ifadelerin takdire değer bir niteliği olmakla birlikte, Türkiye Cumhuriyeti'nin İslam'dan başka dinlere mensup vatandaşlarını ötekileştirici bir etkisi olabileceğini de göz ardı etmemek gerekir. Diğer bir ifadeyle, birlikte barış içinde, farklı ama eşit biçimde yan yana var olma kültürünün yerine, "hoşgörü" teriminin içerdiği "örtülü hiyerarşi" sakıncasına dikkat edilmelidir.

Anılan ders malzemesi incelenmeye başlandığında göze çarpan bir diğer husus da, din bağlamındaki tüm kavramların birer olgu olarak işlenmekte olduğudur. Diğer bir ifadeyle, bu eğitim bir din araştırmaları yaklaşımıyla değil, teolojik/ilahiyatçı bir anlayışla, yani inancın içinden verilmektedir. Din araştırmaları dinsel inançların, davranışların ve kurumların disiplinlerarası nitelikte ve seküler bir anlayışla çalışıldığı akademik bir alandır. Teoloji/ilahiyat çalışmalarında din hakkında araştırmalar belli bir dinsel gelenek içinden bakılarak yürütülürken; dinsel araştırmalar insanın dinsel davranışlarını ve inancını belli bir dinsel odaktan kaçınarak irdelemeye çalışır. Dolayısıyla bu alanda antropoloji, sosyoloji, psikoloji, felsefe ve dinler tarihi gibi alanların yöntemlerinden yararlanılır (Fitzgerald, 2000: 3-32). İlköğretim ders kitaplarının hemen hepsinin (5. sınıflar için olan dışında) "sözlük" bölümlerinde yer alan din tanımı da, teolojik/ilahiyatçı anlayışın bir ifadesidir: "Allah'ın insanları dünya ve ahrette rahat, huzur ve saadete (mutluluğa) kavuşturmak için

7- *Bkz. http://dogm.meb.gov.tr/%C3%B6%C4%9Fretim_materyalleri.htm.*

peygamberleri vasıtasıyla bildirdiği yol, emirler ve yasaklar." Bu ifade, peygamberi olmayan dinleri din saymayarak ayırımcılık yapması bakımından da sorunludur. Bir tek 4. sınıflar için olan kitapta, bu tanıma ek olarak, "Allah'a, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum, diyanet" tanımı da yer almaktadır (Akgül vd., 2007a: s. 115).

İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

4. Sınıf

Ders kitapları tek tek incelendiğinde de, insan haklarıyla ilgili çeşitli sorunlar olduğu görülmektedir. İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrencilere verilecek kavramlar listesinde 4. sınıflar için, "ahlâk, aile, Allah, ayet, barış, bismillahirrahmanirrahim, cami, cüz, çevre, dinî davranış, din, dua, emin, fatiha, günah, güven, haram, helal, ilahî kitap, iyilik, kelam, kelime-i şahadet, kelime-i tevhit, kevser, minare, mushaf, nimet, öğüt, selam, sembol, sevap, sevgi, sure, şükür, temizlik, tesbih, yaratmak, yardım" kavramları yer almaktadır. (MEB-DÖGM, 2006: 21) Bunlardan, "ahlâk" salt dinle özleştirilmiştir; oysa ahlâk, felsefenin doğru davranış ve iyi bir yaşama ilişkin sorunların ele alındığı dallarından biridir ve insanlık tarihinde dinsel yapılar çerçevesinde olduğu kadar, seküler bağlamlarda da üzerinde uğraşılan en önemli sorunsalları kapsar (Badiou, 2001: 23-24; Redner, 2001: 31-144). Kaldı ki, "ahlâk, insanın yaradılışından gelen ... iyi ve güzel huylar demektir" (Akgül vd., 2007a: 24) gibi önermeler özcü niteliktedir. Ayrıca "insanın uyması gereken kuralların tümünün ahlâk olduğunu biliyorum" (agy, s. 32) gibi ifadeler yanlış bilgilendirici niteliktedir; hukuk normları, sosyal normlar gibi kategorilerle karıştırılma riski yaratma olasılığı olduğu kadar, sorgulama ve yargılama alışkanlıklarını törpüleyici nitelik taşımaktadır. "Helal", "haram", "sevap", "günah" gibi kavramlar hemen her dinde var olan kavramlardır. Ders kitaplarında bu kavramlar, "dinimiz" ifadesi kullanılarak ve başka dinlerden söz edilmeyerek, salt İslam'a ait gibi addedilmektedir (agy, s. 14-15).

Kitaplarda "Müslüman'ın elinden ve dilinden başkasına zarar gelmez" (agy, s. 25) gibi ifadeler kullanılarak, hem özcü önermelerde bulunulduğu hem de olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşler/dileklerin birbirine karıştığı da görülmektedir.

Kitaplarda yer yer bilgilendirme/çözümlemeden çok, yermenin/övmenin ön plana çıktığı görülmektedir. "Hz. Muhammed'i Tanıyalım" başlıklı ünitede yer alan, "Arabistan'da Hz. İbrahim'in anlattığı Allah inancı özünü kaybetmişti. Dini kurallar bozulmuştu. İnsanların çoğu putlara tapmaya başlamıştı. Puta tapmak o kadar yaygınlaşmıştı ki her aile ve kabilenin kendine özgü bir putu vardı. İnsanlar çeşitli maddelerden put yapıp ona tapıyordu" (agy, s. 49)

şeklindeki ifade, paganistik dinleri tek tanrılı (semavi) dinler karşısında yermenin, dolayısıyla diğerlerini yüceltmenin bir yoludur. Bu durumda, tüm inançlara eş mesafede durulmasını gerektiren ve "Türk millî eğitiminde lâiklik esastır." hükmünü içeren 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun 12. maddesi gereğince uyulması gereken laiklik ilkesine aykırılık oluşmaktadır. Ayrıca, burada sözü edilen Hz. İbrahim hakkında kitapta herhangi bir açıklama olmadan, bir grup insan da Hz. İbrahim'in getirdiği din üzere yaşıyorlardı. Bunlara 'Hanif' deniliyordu. Bu dine inananlar; yalnızca Allah'a inanıyor, putlara tapmıyorlardı. Hanifler, o dönemin kötü alışkanlıklarından uzak duruyorlardı. Hz. Muhammed, kendisine elçilik görevi verilene kadar Haniflerin inancı üzere yaşamıştır" (agy, s. 50) bilgisi verilmektedir. Hanif, İslam öncesi dönem için Kuran'da kullanılan bir kavramdır; 'protesto eden, dosdoğru olan, doğruya yönelen, doğruyu arayan' anlamında, ilk kez Nebi İbrahim için kullanılmıştır. İslam kaynaklarında, Kur'an'ın gelişinden önce tek tanrı inancını taşıyan kişiler hanif olarak adlandırılmaktadır. İbrahim, İslam'da büyük peygamberlerden biri olarak kabul edilmesinin yanı sıra Musevilik ve Hıristiyanlıkta da önemli bir kişidir. Museviler ve Hıristiyanlar tarafından, oğlu İshak yoluyla İsrailoğullarının atası olarak kabul edilir. İslam'da ise oğlu İshak peygamberden İsrailoğullarının geldiği kabul edilmekle birlikte, Arapların da oğlu İsmail peygamberin soyundan geldiğine inanılır. Diğer bir ifadeyle, bu bilgilerden soyutlanmış bir biçimde konunun işlenmesi eğitim ilkelerine aykırıdır.

"Kuran-ı Kerim'i Tanıyalım" konulu 4. Ünite'de hiçbir başka kutsal metne yer verilmeden, Kuran'ı, "her çağ ve her toplum için geçerli evrensel bir kitap" (agy, s. 71) olarak tanımlamak, farklı olanı görmezden gelmek anlamına geldiği kadar, farklı inançlara ve kültürlere de yönelik incitici bir ifadedir

4. sınıflara verilecek kavramlar listesinde cennet/cehennem kavramlarının bulunmamasına karşın, "Kuran-ı Kerim'i Tanıyalım" konulu 4. Ünite'de yer verilen Mülk Suresi'nde tasvir edilen cehennem imgesi (agy, s. 80), bu yaş seviyesindeki çocukları suçluluk ve korku psikozuna sokabilir. Dini sevecen yanıyla değil, korkutan yanıyla öğretmek bütünüyle pedagojik ilkelere aykırıdır.

5. Sınıf

İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrencilere verilecek kavramlar listesinde 5. sınıflar için, "akıl, Allah, amel-i salih, barış, basar, bilge, tevhit, cami, Cuma, dinî davranış, değer, dinî, dua, düzen, erdem, evren, farz, gazi, güven, ibadet, iffet, ihlas, inanç, irade, istiklal, istişare, Kandil gecesi, kıssa, kudret, manevi, mescit, millet, millî, Müslüman, müstehap, öksüz, Rahmet, Ramazan, sabır, salavat, Semi', sünnet, şart, şehit, tahiyyat, tekvin, vacip,

varlık, vatan, yadetmek, yaratan, yardım, yoksul, ziyaret" kavramları yer almaktadır. (MEB-DÖGM, 2006: 21) Bunlardan 'basar' ile ilgili herhangi bir atfa ilgili ders malzemesinde rastlanmamıştır. 'Cami' ve 'mescit', Müslümanların ibadet yeri olarak tanımlanmakta (Akgül vd., 2007b: 41-42); farklı İslam anlayışlarında ibadet mekanı olarak kabul edilen cem evi gibi kavramlardan hiç söz edilmeyerek, başta Alevilik gibi farklı inançlar yok sayılmakta, ayrımcılık yapılmaktadır. 4. sınıflara yönelik ders malzemesinde olduğu gibi, burada da "ahlâk" salt dinle özleştirilmiştir (agy, s. 12, 50-53, 60-66).

Gerek 'Allah' kavramıyla ilgili çeşitli açıklamalarla (agy, özellikle s. 16- 29), gerek İbrahim peygamberle ilgili hikayenin nakledilmesiyle (agy, s. 82, 84-85), paganistik dinler tek tanrılı (semavi) dinler karşısında yerilmekte, dolayısıyla diğerleri yüceltilmektedir. Bu durumda, tüm inançlara eş mesafede durulmasını gerektiren ve "Türk millî eğitiminde lâiklik esastır." hükmünü içeren 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun 12. maddesi gereğince uyulması gereken laiklik ilkesine aykırılık oluşmaktadır. Bu durum, daha önce de belirtilmiş olduğu gibi, din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinin din çalışmaları anlayışı yerine, ilahiyatçı/teolojik bir anlayışla sunulmasındandır. Bu tutum sonucunda, öğrenci İslam'ın gereklerini ve dinsel otoritelerin mutlaklığını sorgulamadan kabule yönlendirilmekte, kulluk kavramı doğallaştırılmaktadır. Öte yandan, İslam inanışının akideleri ve normatif önermeleri pozitif önermeler gibi sunulmaktadır.

'Gazi' ve 'şehit' kavramları, "Allah yolunda, vatanı koruma uğrunda düşmanla savaşıp hayatta kalanlar" ve "Allah yolunda, vatanı koruma uğrunda düşmanla savaşıp ölenler" olarak tanımlanmaktadır (agy, s. 128). Böylece modern ulus-devlet anlayışının geleneksel inanç sistemiyle birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan sentez, 'Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz' konulu 6. Ünite'ye egemen militarist tutumla birleştirilmeye çalışılmaktadır. Askerlik tartışılmaz olarak sunulmakta (vatan borcu) (agy, s.129); aslında mevcut yapıdaki yasallığıyla tanımlanması gereken bu yükümlülüğü yerine getir(e)meyecek olanların ayrımcılığa maruz bırakıldığı bir durum yaratılmaktadır. Ayrıca 'birlik-beraberlik' temasının en istendik şey olarak sunulması, topluluğu sürekli insanın/bireyin önüne koyan, bunu öğrenciye benimsetmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

6. Sınıf

Tüm düzeylerdeki din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri müfredatının anlayışına bağlı olarak 6. sınıf için kullanılan malzemede de yaklaşım ilahiyatçı/teolojiktir. Dolayısıyla anlatıda, "resul ise Allah'tan aldığı kitabı insanlara ulaştıran (tebliğ eden) kişiyi ifade eder" (Akgül vd., 2007c: 10); "bunların karşılığında

gelecekte (ahrette) mutlu bir yaşam vaat etmişlerdir" (agy, s. 20) ; "Bu [kutsal] kitaplar insanları hem dünyada hem de ahrette mutlu kılmayı amaçlamaktadır" (agy, s. 21); "Namaz arınmaktır" (agy, s. 33) gibi ifadelerin normatif/inançsal nitelik taşıyan öğelerden oluşmasına karşın, 'almak', 'ahret', 'arınma' gibi kavramlar pozitif bilgiymişçesine sunulmaktadır.

İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrencilere verilecek kavramlar listesinde 6. sınıflar için, "asr, bayram, çağrı, ehl-i beyt, emanet, fetanet, gıybet, hicret, hile, hutbe, iftar, iftira, ilahî kitap, imsak, İncil, ismet, kibir, kötü zan, Kur'an, medeniyet, mesaj, nasr, nebi, oruç, peygamber, Ramazan, resul, sahur, sıdk, Tevrat, vahiy, yaratan, Zebur" kavramları yer almaktadır (MEB-DÖGM, 2006: 21). İlk ve ortaöğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri konusunda, Türkiye Cumhuriyeti'nde bu derslerin anayasal bir ilkeyle zorunlu kılındığı 1980'lerden beri sürdürülen ilahiyatçı/teolojik tutum sonucunda, 'peygamber' gibi kavramlar hakkında verilen bilgiler/önermeler, "Bütün peygamberlerin en önemli özelliklerinden beri her zaman ve her yerde doğru ve dürüst olmalarıdır"; "Peygamberler doğru sözlü ve sözlerine sadık insanlardı"; "Peygamberler tüm hayatlarında doğruluğu ilke edinmişlerdir" (agy, s. 14) türü özcü nitelik taşımaktadır.

Kitapta kutsal kitaplarla ilgili olarak yer alan tüm bilgilerin referansı olarak Kur'an gösterilmektedir (agy, s. 23-24). Oysa Musevi ve Hıristiyan inançlarında kutsal kitaplarla ilgili varsayım ve anlayışlar farklı olduğu gibi, kutsal olarak kabul edilen bu metinlerin oluşması hakkında din çalışmaları alanında çok fazla bilgi bulunmaktadır. Diğer tek tanrılı dinlerin anlayışları yok sayılarak ayrımcılık yapıldığı gibi, sorgulanamazmışçasına verilen bilgilerle öğrencilerin merak yetileri tamamiyle köreltilmektedir. Nitekim, "Dünyanın her yerinde Müslümanların ellerinde bulunan Kur'an nüshaları, Hz. Peygamberden itibaren hiç değişmeden günümüze kadar gelmiştir" (agy, s. 25) şeklindeki bir ifade yoruma/düşünsel spekülasyona, diğer bir deyişle insanın entelektüel yetisine saygının bu anlayışta mevcut olmadığına bir gösterge gibidir.

Kitapta, "Dünyanın her yerinde her an okunan ezanlarla insanlığa verilen ana mesaj" (agy, s. 31); "Dünyanın her köşesinde, her an, aynı dilde okunan ezanlar" (agy, s. 39) gibi totolojik, abes, yanlış bilgi/izlenim veren ifadelere de rastlanmaktadır. Müslüman olmayan ya da hiçbir semavi dine inanmayan pek çok topluluğun yaşadığı bir dünyada bu tür ifadeler ancak yayılmacı/kapsayıcı, farklı inanç ve yaklaşımları kabul edemeyen bir anlayışın ifadesidir.

Modern ulus-devlet anlayışının geleneksel inanç sistemiyle birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan sentezin endoktrinasyonu, ezanın İstiklal Marşı'yla bağlantılandırılmasıyla (agy, s. 40); Çanakkale'de bayram namazı gibi imgeler-

le (agy, s. 50), Türk kültürünün değerini İslam dini üzerinden kurmakla (agy, s. 123-124, 126) sürdürülmektedir. Milliyetçi ve Türklük kavramını yüceltici bir anlayışın yansımaları, "Savaşı Türklerin yardımıyla Abbasiler kazandı. Savaş sırasında Türklerin gösterdiği büyük askeri başarılar..." (agy, s. 112) gibi ifadelerde de görülmektedir.

Kullanılmakta olan 'Peygamberimiz' (agy, s. 98); 'dinimiz' (agy, s. 99) gibi ifadelerle yalnızca İslam dinine bağlı kişiler kastedilerek, milli eğitim hizmeti çerçevesinde sunulan bir öğretimde Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı olup, farklı inançlara sahip kimselere ayırımcılık yapılmaktadır. Ayrımcılık metinlerde görülen en önemli sorunlardandır; zira Sünni inançla İslam dini özdeşleştirilmiş, diğer İslam yorumları yok sayılmıştır. 'Namaz ibadeti' başlığını taşıyan 2. Ünite'de sadece Sünni inanç, hatta Sünniliğin sadece Hanefi kolu esas alınmış; abdest, namazın kılınışı gibi tüm başlıklarda diğer İslam yorumları dışlanmıştır (agy, s. 31 – 60). Alevilerin, namazın muadili olan cem ibadeti yadsınmıştır. Abdest konusunda Şiilerin farklı yorumları da görmezden gelinmiştir. 'Türklerde Ehlibeyt Sevgisi' başlıklı konuda Alevi Bektaşi inanç ve kültürüne hiçbir atıfta bulunulmamış; kitabın hiçbir yerinde, cem, semah, Muharrem matemi ve orucu, musahiplik, kırklar cemi ve meclisi, Hızır orucu, deyiş, nefes, cem evi vb. Alevi Bektaşi kavram ve terimlerine yer verilmemiştir. Alevi cemaatinden ilahiyatçı/sosyolog Mustafa Cemil Kılıç'ın ifadesiyle, "Alevilerin dinsel önderleri de Sünni bakış açısıyla konu edilmiştir. Alevilik tasavvufi bir yorum olarak görülüp bazı Alevi önderleri Sünni inançta imiş gibi gösterilmiştir. Hacı Bektaş Veli'nin tanıtıldığı metinde, yıllarca Alevileri Sünnileştirmek için Anadolu'da köy köy, kasaba kasaba gezen ve misyonerlik faaliyeti yürüten ve Alevi köylerine cami yaptırmakla övünen Abdulkadir Sezgin'in kitaplarından alıntılar yapılmış ve metne, o zatın bakışı egemen kılınmıştır. Hacı Bektaş Veli, Alevi bakış açısıyla anlatılmamıştır."[8]

7. Sınıf

İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrencilere verilecek kavramlar listesinde 7. sınıflar için, "abdest, ahret, âlem, amel-i salih, bağnazlık, batıl inanç, bayram, Cuma, çağrı, dinî motif, dinî sorumluluk, emin, ezan, fal, gusül, güzel ahlâk, hurafe, iyilik, kamet, kıyamet, kul hakkı, kunut, kültür, laiklik, melek, mizan, musiki, namaz, nas, öğüt, örf ve âdet, ruh, sembol, sihir, sırat, şart, şeytan, taassup, teravih, teyemmüm, vicdan" kavramları yer almaktadır (MEB-DÖGM, 2006: 21). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimine ilişkin teolo-

8- Bu yorumlara ilişkin olarak bkz. http://www.sahkulu.com/?q=node/211.

jik/ilahiyatçı yaklaşım 7. sınıf düzeyindeki malzemenin tümüne egemendir. Dolayısıyla, "alemdeki bütün varlıkları yaratan ve evreni düzene koyan Allah'tır" (Akgül vd., 2007d: 10); "Melekler iyi ve güzel davranışları severler" (agy, s. 12); "Şeytan Allah'ın emrine karşı gelmiş, ona isyan ederek baş kaldırmıştır" (agy, s. 17); "Kıyametin kopuşu, İsrafil adlı meleğin sura üflemesiyle başlayacaktır" (agy, s. 21) gibi ifadelerle, doğrulama yöntemi olarak bir otoritenin sorgulanamaz yetkesine göndermeler yapılarak, inanç akidelerinin bilgi önermesi olarak sunulması sürdürülmüştür.

'Toplumda Yaygın Olan Bazı Batıl İnançlar' alt başlığı altında türbe ziyaretleri, türbelerde adak adama, bez ve çaput bağlayarak dilek dileme gibi Türkiye '*volk*' İslam kültüründe (Mardin, 1969: 115 v.d.) sıkça rastlanan pratikler olumsuzlanmıştır (Akgül vd., 2007d: 15, 105). İnançların yanlış ve doğru olarak nitelenmesi, belli bir dinsel yorum ve uygulama norm alınarak farklı pratiklere ayırımcılık güdüldüğünü gösterir. Ama bu durum, tüm inançlara eş mesafede durulmasını gerektiren ve "Türk millî eğitiminde lâiklik esastır." hükmünü içeren 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun 12. maddesi gereğince uyulması gereken laiklik ilkesine aykırılık oluşturmaktadır. Ayrıca, 'Ramazan ve Oruç İbadeti' başlıklı ünitede Alevilerin Muharrem ve Hızır oruçlarına hiç değinilmemiştir.

8. Sınıf

İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi dersinde öğrencilere verilecek kavramlar listesinde 8. sınıflar için, "ahlâki davranış, alem, Budizm, din, din anlayışı, dindar, ecel, emanet, evren, fıkıh, güzel ahlâk, hac, hadis, Hıristiyanlık, Hinduizm, inanç, irade, İslam, İslam düşüncesi, istişare, kader, kaza, kurban, kültür, ömür, rızık, sadaka, savurganlık, sünnet, tasavvuf, tevekkül, umre, Yahudilik, zekât" kavramları yer almaktadır (MEB-DÖGM, 2006: 21). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimine ilişkin teolojik/ilahiyatçı yaklaşım 8. sınıf seviyesindeki malzemede, "Allah her şeyi belli bir ölçüye göre yaratmıştır" (Akgül vd., 2007e: 10); "Allah'ın her şeyi belli bir ölçü, düzen ve uyum içersinde yaratmasına ve yaratılmış olan her şeyi programlamasına kader denir" (agy, s. 12); "Fiziksel yasalar; Allah'ın üstün kudret sahibi olduğunun ve her şeyi hakkıyla bildiğinin göstergesidir" (agy, s. 14); "Her şeyi bir sebebe bağlayan Allah; bitki, insan ve hayvanların oluşumunu biyolojik yasalara bağlı kılmıştır" (agy, s. 15); "Allah'tan korkun, kuşkusuz Allah yaptıklarınızı haber almaktadır" (agy, s. 65) gibi ifadelerde görülmektedir. Bu tutumun bir uzantısı olarak da, "Allah insandan evreni incelemesini, ondaki uyum ve dengeyi düşünmesini istemiştir" (agy, s. 10) gibi ifadelerle bilimsel bir tutum teşvik ediliyor gibi gösterilmekle birlikte, "Bu harika düzeni keşfetmeye yönelik yapılan bilimsel araştırmalar, Allah'ın

her şeyi ölçülü bir şekilde yarattığı gerçeğini anlamamıza katkı sağlamaktadır" (agy, s. 11) gibi ifadelerle öğrenci dinsel otorite ve inancın sınırlarında bir iradeye yönlendirilmekte ve dolayısıyla eleştirel akıl yaklaşımı törpülenmektedir.

Kitapta 'toplumsal yasalar' (agy, s. 16-17) başlıklı bölüm, "süreklilik ve değişmezlik içeren bu yasalar, sürekli değişmekte olan dünyamızda, kalıcı değer ve ilkelere işaret eder" tanımıyla, toplumların zamanla geçirdikleri evrim sonucu bir tür bilgelik biriktirdiğini, bu bilgeliğin toplum düzeninde, kültürde kendisini açığa vurduğunu, özenle korunması gerektiğini savunan muhafazakarlık ideolojisinin bir savunusu niteliğindedir.

"Ey iman edenler! Adaleti titizlikle ayakta tutan, kendiniz, ana babanız ve akrabanız aleyhine de olsa Allah için şahitlik eden kimseler olun ..." (agy, s. 71) ifadesiyle, adalet/ahlâk kavramı dine özdeş kılınmakta ve tanrısal bir buyruk biçiminde sunulmaktadır. Bu gibi ifadeler, öğrencilerin, Allah korkusu olmayanların adil olmayacakları sonucuna varma riskini doğurmaktadır.

Güvenilir olmak, iyi bir Müslüman olmanın gereğidir" (agy, s. 54); "Peygamberimiz kendisinin güzel ahlâki tanımlamak için gönderildiğini şu şekilde ifade etmiştir Ahlâk ve din birbirini tamamlar" (agy, s. 95); "Dinimizin emrine uyarak başkalarına yardımda bulunmak güzel bir davranıştır" (agy, s. 98); "Gerçek iyilik, o kimsenin yaptığıdır ki, Allah'a, ahiret gününe, meleklere, kitaplara, peygamberlere inanır" (agy, s. 111) gibi ifadeler ve önermelerle din ve ahlâk, dindışı ahlâk nosyonuna yer bırakmayacak bir şekilde özdeşleştirilmektedir.

"Müslüman Müslümanın kardeşidir. Kardeş kardeşe zulmetmez. Yardıma muhtaç olduğunda onu yalnız ve yardımsız bırakmaz. Onu horlamaz, küçük düşürmez" (agy, s. 104); "Sizden biriniz kendisi için istediğini din kardeşi için de istemedikçe gerçek anlamda iman etmiş olmaz" (agy, s. 105) gibi ifadelerle bir dinin mensupları arasında empati ve ilgi teşvik edilirken, başka dinlerin mensuplarına bu tür bir yönelimde bulunulmamakta; yardım, zulmetmeme gibi davranışlar salt Müslümanlar arasında sergilenecek erdemlermişçesine yansıtılmaktadır. Bu da evrensellikle çatışan, yalıtımcı bir algı ve yönlendirmenin ifadesidir.

"Zekat ekonomik dengesizlikleri önler. Çünkü zekat sayesinde fakirlerin eline para geçer" (agy, s. 33) gibi temenni niteliğinde bir önerme, modernite öncesi bir toplumsal yapıda mevcut eşitsizlikleri halletmeye yönelik kurumlardan biri sanayi sonrası toplumsal yapılarda da geçerli olabilirmişçesine, yanılgı yaratıcı, ekonomik bakımdan zayıf gruplara karşı ayırımcı bir tutumun göstergesidir.

"Hz. Muhammed sadece kendisi gibi inananlara değil, inanmayan-

lara da merhametle yaklaşmıştır" (agy, s. 58); "Daha sonra Mekke'yi fethettiğinde bütün bu kötülükleri yapanları affetmiş ve yaptıklarından dolayı onları sorgulayıp kınamamıştır. Peygamberimizin bu tutumu sonucunda pek çok kimse yaptıklarından dolayı pişmanlık duymuş, tövbe ederek İslam dinini kabul etmişlerdir" (agy, s. 106) gibi ifadeler, farklı olanın/düşünenin konumunun daha alt düzeyde olduğunu dolaylamaktadır. Bu anlamda "eşit ve farklı ancak bir arada yaşama" ilkesi göz ardı edilmekte; farklı düşünenlerin eninde sonunda gelip doğru olarak sunulanı bulacağı inancı yansıtılmaya çalışılmaktadır.

"O, bir aile reisi, bir baba ve bir eş olmasının yanı sıra aynı zamanda bir peygamber (agy, s. 64) ifadesiyle geleneksel toplum yapısının var olduğu tarihsel bir dönemdeki bir durum anlatılmakla birlikte, aile üyeleri olarak kadın ve erkeğin eşit olmadığı bir yapıyı özendirici olma riskini de taşımaktadır. Tümüyle erkeklerden oluşan bir grubun resminin (agy, s. 30) emek kavramının işlendiği bir bağlamda yer alması gerek emeğin gerek teknoloji kullanımının salt erkeklerle özdeşleştirilmesine neden olma riskini taşıdığından cinsiyet ayırımcılığı olarak nitelenebilir.

Teolojik/ilahiyatçı yaklaşımın ifadelerinden biri olan, "Allah'ın seçtiği son peygamber Hz. Muhammed, gönderdiği son kitap ise Kur'an'ı Kerimdir. Bu nedenle insanların, inançlarını öğrenecekleri temel kaynak Kur'an'dır", farklı dinler arasından yalnızca birinin öne çıkarılması suretiyle bir din ayrımcılığının yapıldığının göstergesidir. Bu tür yaklaşımlar, dinlerarası hoşgörü ve iletişim bakımından son derece örseleyici/ketleyici niteliktedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün, "...Bir şey akıl ve mantığa, milletin çıkarına, İslam'ın çıkarına uygunsa kimseye sormayın. O şey dinidir. Eğer bizim dinimiz akıl ve mantıkla uyuşan bir din olmasaydı, en mükemmel din olmazdı, en son din olmazdı," (agy, s. 86) şeklindeki sözlerine atıfta bulunularak, bir dinin üstünlüğünün vurgulanmasıyla da gene din ayrımcılığı yapılmış; buna paralel olarak üstün dinlerin mevcut olduğu varsayımıyla insanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesi ihlal edilmiş; dinin akıl, bilim ve fenle uygunluğunu kanıtlamak adına toplumca benimsenen bir öndere göndermeyle dinin öğretileri kabul ettirilmeye çalışılmış; 'bizim dinimiz' ifadesiyle milli değerler dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanıp açıklanmıştır.

Dinlerin ilahi ve ilahi olmayan, büyük ve küçük olarak sınıflandırılması (agy, s. 121); "... Buda, yaşadığı süre içinde insanlara ahlâklı olmayı öğütlemiş, putlara tapmayı yasaklamıştır. Kendisinden sonraki dönemlerde düşünceleri sistemleştirilerek heykelleri yapılmış ve bir put haline getirilip tapınılmaya başlanmıştır" (agy, s. 122) gibi ifadeler üstünlük kurma dürtüsü içinde ve insancıl olmayan, ayırımcı bir bakış açısını yansıtmaktadır. 'İslam Düşüncesinde Yorumlar' adlı 4. Ünite'de, 'inançla ilgili yorumlar' başlığı altında

sadece Sünniliğin itikadi boyutu olan Eşarilik ve Maturidilik zikredilmiş, Haricilik, Mutezile, Şiilik ve Alevilik gibi diğer itikat okullarına yer verilmemiştir. Fıkhi yorumlar olarak da Caferilik, Hanefilik, Malikilik, Şafiilik ve Hanbelilik'ten söz edilmiş ve kitap Hanefi yorumu esas alınarak hazırlanmıştır. Alevilikten sadece tasavvufi bir akım şeklinde söz edilmiş, Alevilik, itikadi, ameli ve kültürel öğeleri yadsınarak, Sünniliğe eklemlenmeye çalışılmıştır. Alevilerin Allah, nübüvvet, ahret gibi konulardaki Sünni yorum dışı pratikleri görmezden gelinmiş ve böylece Alevilik sadece mistik bir akım konumuna indirgenmiştir. Kitapta Alevilerdeki tenasüh, devriye ve hulûl inancına yer verilmemiş; kırklar meclisi, cem ayini, Muharrem matemi, Muharrem orucu, semah, deyiş, nefes gibi Alevi öğeler kitaba girememiştir.

Ortaöğretimde Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

9. Sınıf

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek 31.3.2005 tarih ve 16 sayılı kararla kabul edilen, "Orta Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı" gereği, 9. sınıf din kültürü ve ahlâk bilgisi öğrenme alanları, üniteleri ve süreleri şu şekilde belirlenmiştir.

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
İnanç	İnsan ve Din	9	16	5
İbadet	Temizlik ve İbadet	8	15	5
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Hayatı	8	15	6
Vahiy ve Akıl	Kur'an ve Ana Konuları	7	13	5
Ahlâk ve Değerler	Değerler ve Aile	13	23	7
Din ve Laiklik	Laiklik ve Din	6	11	4
Din, Kültür ve Medeniyet	Türkler ve Müslümanlık	4	7	4
	Toplam	55	100	36

Kullanılmakta olan ders kitapları bu çerçevede incelendiğinde, ilköğretimde kullanılmakta olanlara benzer temel sorunlar burada da görülmektedir. Öncelikle sorun, din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretiminin dinsel çalışmalar anlayışıyla değil, teolojik/ilahiyatçı bir anlayışla düzenlenmesidir.

Dolayısıyla, "Evrendeki bütün varlıkları yaratan ve onları düzenleyen Allah'tır" (Ekşi vd., 2007: 9); "İnsandaki din duygusu doğuştandır" (agy, s. 10); "Yüce Allah, insanı akıllı, irade sahibi ve üstün bir varlık olarak yaratmıştır" (Kızıler vd., 2006a: 10); "Tevhit inancını en mükemmel şekilde içeren, insanın inanma ihtiyacına açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde cevap veren din, İslamiyettir" (Kızıler vd., 2006a: 13); "Hz. Muhammed 610 yılında Yüce Allah tarafından peygamber olarak görevlendirilmiştir" (agy, s. 112) gibi özcü, inanç akidelerini/normatif önermeleri pozitif önerme gibi aktaran çok sayıda ifadeye rastlanmaktadır.

İlahiyatçı yaklaşımın bir diğer sonucu, "İnsan, kimi zaman iç dünyasında yankılanan fıtratın sesine kulak vermiş, kimi zaman da değişik akımların etkisinde kalarak yanlış inanma biçimlerine sürüklenmiştir," (Ekşi vd., 2007: 13) gibi ifadelere; çoktanrıcılık/politeizm (agy, s. 14; Kızıler vd., 2006a: 18), gnostizm (agy, s. 18) ya da tanrıtanımazlık (ateizm) (Ekşi vd., 2007: 14; Kızıler vd., 2006a: 18) gibi inançların yanlış ve zararlı akımlar olarak nitelenmesine yol açmaktadır. İnançların yanlış ya da doğru olarak nitelenmesi din ve inanç özgürlüğünün çiğnenmesidir. İnanmak ve inanmamak eşit düzeyde birer insan hakkıdır. İnsanlara neye ve nasıl inanacakları hususunda telkinde bulunmak, bu yönde propaganda yapmak, öğrencileri koşullandırmak, inançsızlığı yermek bir kültür ve öğretim dersinin içeriğinde yer alamaz. Ayrıca, "Çok tanrıcılık inancı, daha çok ilkel toplumlarda ortaya çıkmış ve farklı şekillerde varlığını devam ettirmiştir" (Ekşi vd., 2007: 14) ifadesinde kullanılan 'ilkel' sıfatı gerek siyaseten gerek bilimsel olarak yanlıştır. "Eski Yunan, Mısır, Roma" olarak örneklenen bu yapıların sözlük tanımıyla ilkel olarak nitelenebilmesi ancak bu kültür hakkında derin bir cehaleti yansıtır. İlahiyatçı yaklaşımın sonuçlarından biri de, İslam'ın tüm diğer inanç sistemlerinden üstün gösterilmesi sonucunda, inanma biçimi olarak tektanrıcılık bağlamında başka hiçbir dinden söz edilmemesi, bu dinler yok sayılarak öğretimin eksik verilmesidir (Kızıler vd., 2006a: 15-16). Doğru/yanlış ekseninde bir başka sorunlu konu da, "... İslam dinini doğru bir şekilde öğrenip ..." ifadesiyle İslam'ın doğru yorumunun Hanefi mezhebince yapıldığının iddia edilmesidir (agy, s. 114). Bu ve benzer önermelerle diğer İslami yorumlara karşı ayırımcılık yapıldığı gibi, örneklenen anlatının devamında sorunların çözümünün din ve özellikle Hanefi yorumu olduğu vurgulanarak, eleştirel akıl ve özgür irade devre dışı bırakılmaktadır.

"Din duygusunun zayıflaması suçların artmasına yol açabilir, toplumda mutluluk güven ve huzur azalır. Bir yaradanın varlığına inanan insan, sürekli iyi olanı yapıp kötülüklerden kaçınmaya çalışır" (Ekşi vd., 2007: 12); "Ruhsal bunalım, ahlâki çöküntü, toplumu bir arada tutan temel değerlerdeki yozlaşma,

sosyal ve kültürel dokudaki zedelenme, milli ve manevi duygulara yabancılaşma gibi olumsuzluklar, vahye dayalı olmayan inanç türlerinin sosyal hayatımızdaki birer tezahürüdür" (agy, s. 16); "İbadet yapan kişi sorumluluk bilincine sahiptir. Ahirette hesaba çekileceğini bilir. Davranışlarını buna göre düzenler" (agy, s. 20); "Bütün bu ibadetleri yerine getirenler, kötülüklerden uzaklaşır, ahlâkını güzelleştirir ve herkes için iyilik düşünürler" (agy, s. 22) gibi ifadelerle ahlâk, ilköğretim kitaplarında da görüldüğü gibi salt inanç ve sistemli bir din pratiğiyle özdeşleştirilmektedir. Aynı tutum, "... din olmayınca ahlâkın yaptırım gücü azalır" (Kızıler vd., 2006a: 19; ayrıca bkz. 14, 66-67, 77-80, 94-95) gibi ifadelerin kullanımıyla, derslerde yararlanılan farklı materyallerde de görülmektedir.

"Vahye dayanmayan inanç biçimleri, toplumda olumsuz etkilere yol açan reenkarnasyon gibi zararlı akımların ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır" (Ekşi vd., 2007: 16) ifadesiyle tanımlanan reenkarnasyon inancı, dünyadaki Hinduizm, Budizm, Şamanizm gibi birçok dinde olduğu gibi İslam'ın Alevi, Nusayri gibi pek çok kolunda da vardır. Bir inancın doğru ya da yanlış olarak nitelenmesi mümkün değildir, zira inançlar kanıtlanması mümkün olmayan hususlardandır.

Ders malzemesinde, barış hakkını ihlal, şiddet kullanımını doğallaştırma ve özendirme etkisi yapması muhtemel; yurttaşlığı, yurtseverlik/milliyetçilik ve milli değerleri evrensel/genel bağlamda değil, etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlayıp açıklayan pek çok ifade yer almaktadır: "Vatan sevgisi, bizi diğer devletlerden ayıran en temel özelliklerimizdendir. Vatana gösterdiğimiz bu sevginin temelinde, tarihimize duyduğumuz özlem, kültür ve medeniyetimizi yaşatma arzumuz, milletimize gösterdiğimiz hoşgörü yatar." (agy, s. 70) 'Toplumu birleştiren temel değerler' arasında tanımlanan 'vatan ve ülkü birliği' ile ulusal kimlik düşman, tehdit, savaş kavramlarıyla kurulmuş, yurtseverlik savaş ve vatan için ölmek ölçütlerine bağlanmıştır (agy, s. 70-71; Kızıler vd., 2006a: 81-84, 118). Derslerde kullanılan kaynakların birinde Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlığı salt Türklük ve İslamiyet üzerinden kurgulanmıştır (Kızıler vd., 2006a: 81-82). Anılan sonuncu kaynağın milliyetçi-İslamcı vurgusu diğerine oranla çok daha yoğundur. Bu durum, "Atalarımız 750 yılında Abbasi Döneminin başlamasından sonra gruplar halinde Müslüman olmuşlardır. Benimsedikleri yeni dinin inanç ve esasları ve ahlâki ilkeleri Türklerin kültürel değerleriyle oldukça uyumluydu" (agy, s. 67; benzer bir vurgu için bkz. s. 113); "Bizler yüzyıllardır bu vatan üstünde yaşamaktayız. Örf ve adetlerimiz, ahlâk anlayışımız, giyim kuşamımız, yaşam tarzımız, genel olarak kültürel özelliklerimiz ortaktır ve bize özgüdür" (agy, s. 82) gibi abes ifadeler, özcü nitelemeler ve totolojilerle öğretime yansıtılmaktadır. Mevcut farklılıklara tahammülsüzlüğünü, onları görmezden gelmekle,

görünmez kılmakla sağlamaya çalışan bu tutumun yaratabileceği etkiler vahimdir. Bu yaklaşımla, "İslamın yayılması için büyük fetihler yapan Türkler, fethettikleri yerlerdeki halka asla kötü muamele yapmamış, hangi dinden olursa olsun onları himaye etmişlerdir. Bu samimi ve hoşgörülü yaklaşımda Kur'anın etkisi büyüktür," (Ekşi vd., 2007: 59) gibi ifadelerle, doğruluğu dahi tartışmalı hakların, bağışlanan bir ödül, bir güç odağı tarafından lütfen sunulan bir şey olarak anlatılması, insan haklarının ihlali anlamına gelir.

Laikliğin Batı'da ortaya çıkışı anlatılırken Katolik Kilisesi ile devlet ve toplum ilişkilerinin vurgulanması, Osmanlı ve Cumhuriyet yapılarındaki kurumlar bakımından tekrarlanmamış, laikliğin Batı'dan Doğu'ya bir moda gibi yayıldığı izlenimini doğuran bir anlatı kullanılmıştır (Kızıler vd., 2006a: 103-109). Bu arada, "1937'de çıkan Anayasa'mızda Türkiye Cumhuriyeti'nin laik bir devlet olduğu belirtilmiştir" (Ekşi vd., 2007: 86) gibi hatalara da rastlanmaktadır; Türkiye Cumhuriyeti'nde 1937 tarihli bir anayasa mevcut değildir; laik nitelemesi, o zaman yürürlükteki 1340 (1924) tarih ve 491 sayılı *Teşkilatı Esasiye Kanunu*'na 1937'de eklenmiştir.

Ergin bireyler arasında karşılıklı kabule dayalı olarak yaşanan cinsellik insanın özel yaşamına dair bir anayasal haktır. Oysa ders malzemesinde bu ilişkilerin salt evlilik içi gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin olarak kurulmuş anlatılar (agy, 77,78; Kızıler vd., 2006a: 90-92) insan haklarına aykırılık yaratmaktadır. Aynı durum evlenme, boşanma gibi son analizde salt ilgili tarafları ilgilendiren konular için de geçerlidir. Ders malzemesinde Hz. Hatice, namuslu, iffetli, fedakar, kocasına her koşulda destek veren, görevi çocukları ve eviyle ilgilenmek olan, evlendikten sonra işini bırakarak malvarlığının idaresini kocasına teslim eden kadın tipi olarak idealize edilmiş (Ekşi vd., 2007: 43-44; Kızıler vd., 2006a: 53-54); Hz. Fatıma da, namuslu, vefakar, aza kanaat etmeyi erdem addeden, otoriteye (baba, koca, kayınvalide) saygılı, iyi ahlâk özelliklerine babasına benzediği için sahip olan, çocuk doğurup soyu devam ettirebilme yetisine sahip nitelikleriyle yüceltilerek (Ekşi vd., 2007: 82; Kızıler vd., 2006a: 97) erkek egemen aile yapısının ve ayrımcılığa dayalı toplumsal cinsiyet rolünün öne çıkarılmasının aracı olarak kullanılmışlardır. Aile kavramı mutlak, değişmez, tartışılmaz olarak sunulmakta; inanç ve gelenek insanın özgür iradesinin önüne çıkarılmaktadır.

'Kur'an ve Ana Konuları' başlıklı 4. Ünite'de 'Dünya'nın her yanındaki Kur'an–ı Kerim nüshaları niçin birbirinin aynısıdır? Hiç Düşündünüz mü? "(Ekşi vd., 2007: 50) denilerek, Kur'an'ın günümüze değin hiçbir değişikliğe uğramadan geldiği inancı vurgulanırken, Kur'an'ın derlenmesi ve kitap haline getirilmesi sürecinde kimi değişikliklere uğradığı yönündeki iddialara hiç yer verilmeyerek, bilim dışı, inkarcı bir yaklaşım tercih edilmiştir. Oysa

Kur'an'ın derlenme ve kitap haline getirilme sürecinde birtakım müdahalelere maruz kaldığı yönünde iddialar mevcuttur. Bu tutumun bilimsel olduğunu ileri sürmek olanak dışıdır.

Din kültürü ve ahlâk bilgisi dersleri müfredatının mezhepler üstü bir anlayışla hazırlandığı savı, "İslâm'la ilgili bilgilerde; Kur'an merkezli, birleştirici ve mezhepler üstü bir yaklaşım benimsenerek İslâm kaynaklı bütün dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmış; inanç, ibadet ve ahlâk alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlâkî değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır," şeklinde ifade edilerek, ilgili kılavuzda (MEB-DÖGM, 2005: 12) yer almıştır Ama kitaplar incelendiğinde durumun hiç de öyle olmadığı görülmektedir. Kitaplarda Sünni İslam anlayışı, hatta bu anlayışın bir kolu olan Hanefilik mezhebinin esas alındığı anlaşılmaktadır. Şii İslam (Caferilik) ve Alevi İslam anlayışları dışlanmıştır. Hatta Sünni İslam anlayışının alt birimleri olan Şafiilik, Malikilik, Hanbelilik de yok sayılmıştır. 'İnsan ve Din' adlı 1. Ünite'de 'İnanma Biçimleri' alt başlığında Alevi İslam inancının en temel itikat esaslarından olan 'reenkarnasyon/tenasüh/ruh göçü/don değiştirme' inancı işlenmediği gibi, yukarıda da söz edildiği üzere, bu inancın batıl olduğu telkin edilerek, Alevi öğrenciler bu inancı terk etmeye zorlanmaktadır. 'Temizlik ve İbadet' adlı 2. Ünite'de 'İbadetin Kapsamı' alt başlığı altında namaz, ramazan orucu, hac, zekat vb. ibadetler ele alınmakta, ama Alevi İslam inancının cem ibadeti, Muharrem orucu gibi ibadet biçimlerinden hiç söz edilmemektedir. Aynı ünitede 'Namaza Hazırlık: Abdest' alt başlığı altında Sünni Müslümanların abdest alma biçiminden söz edilmekte, ama Şii Müslümanların abdest konusundaki farklı uygulamalarına değinilmemektedir. Abdest konusunda Kur'an'da yer alan ayetin sadece Sünni anlayışa uygun çevirisi esas alınmıştır. 'Hazreti Muhammed'in Hayatı' adlı 3. Ünite'de Ebu Talib'in İslam'ı kabul etmediği ileri sürülmektedir. Oysa Şii ve Alevi inancına göre Ebu Talib İslam'ı kabul etmiştir. 'Kur'an ve Ana Konuları' başlıklı 4. Ünite'de 'Kur'an'ın Okunmasıyla İlgili Kavramlar' alt başlığında ibadetlerde Kur'an'ın Arapçasının okunması inancına gönderme yapılmış; Kur'an'ın çevirilerinin de ibadetlerde okunabileceği yönündeki görüşler yok sayılmıştır. Böylece ana dillerinde ibadet eden öğrenciler Arapça ibadete üstü kapalı biçimde yönlendirilmeye çalışılmıştır. 'Türkler ve Müslümanlık' adlı 7. Ünite'de 'Türklerde İslam Anlayışının Oluşmasında Etkili Olan Şahsiyetler' alt başlığı altında Şii Türklerin varlığı göz ardı edilmiş; bütün Türkler Hanefi-Maturidi anlayışa mensupmuş gibi bir dil kullanılmıştır. Oysa Sünni İslam/Hanefi-Maturidi anlayışın dışında Şii ve Alevi inancını benimseyen

çok sayıda Türkiye Cumhuriyeti yurttaşı vardır. Ayrıca pek çok Azerbaycan ve Irak Türkünün Şii anlayışą mensup olmasına karşın, sanki bütün Türkler Sünni imiş gibi davranılmıştır. Şii İslam anlayışının oluşmasında etkili olan şahsiyetlere yer verilmemiştir Aynı ünitede 'Türklerin İslam Medeniyetine Katkıları' alt başlığı altında kervansaraylardan, hanlardan, hamamlardan, medreselerden ve camilerden söz edilirken, cem evleri ve dergahlar görmezden gelinmiştir.

Yukarıda belirtilen insan hakları ihlallerinin yanı sıra ders malzemesinde pedagojik eğitim ilkelerinin kullanımı ilgili kılavuzda önemle vurgulanırken, özellikle kitaplardan birinde kullanılan değerlendirme çalışmalarının, ezberciliğe zorlayan, "ibadet edilmeye değer tek varlık niçin Allah'tır" gibi özcü önermeleri doğrulatmaya çalışan, farklı sorularmışçasına aslında aynı kavramları sınayan; diğer bir ifadeyle, salt Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili hukuki düzenlemesini yerine getirir gibi yaparak, aslında bu eğitim felsefesini hiçbir şekilde yansıtmayan nitelikte olduğu görülmektedir (Kızıler vd., 2006a: 20, 34, 71, 73). Aynı kitapta atıflar, bütün bilimsel eserlerde olduğu gibi yazar adıyla değil, eser adıyla yapılmıştır (agy, s. 13, 16, 17, 23, 32, 38, 41-43, 48-51, 69-70, 78-79, 84-92, 94-95, 104-109, 113-122).

10. Sınıf

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek 31.3.2005 tarih ve 16 sayılı kararla kabul edilen, "Orta Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı" gereği, 10. sınıf din kültürü ve ahlâk bilgisi öğrenme alanları, üniteleri ve süreleri şu şekilde belirlenmiştir.

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
İnanç	Allah İnancı	10	18	6
İbadet	İslâm'da İbadetler	7	13	4
Hz. Muhammed	Kur'an'a Göre Hz. Muhammed	5	9	4
Vahiy ve Akıl	Kur'an ve Yorumu	6	11	6
Ahlâk ve Değerler	Haklar, Özgürlükler ve Din	16	28	7
Din ve Laiklik	Atatürk ve Din	4	7	4
Din, Kültür ve Medeniyet	İslâm ve Bilim	8	14	5
	Toplam	56	100	36

Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretiminin dinsel çalışmalar anlayışıyla değil, teolojik/ilahiyatçı bir anlayışla düzenlenmesi sorunu 10. sınıf eğitiminde kullanılan kitaplarda da görülmektedir. Daha önceki sınıfların öğretim materyalinden farklı olarak, Büyük Patlama Kuramı gibi bilimsel savlarla ilahiyatçı bakışı iç içe geçirme çabalarının (Akgül vd., 2007f: 10, ayrıca bkz. 'İslam ve Bilim' alt başlıklı 7. Ünite) görüldüğü bu çalışmada da, "Tüm evrende bir düzenin olması, Allah'ın birliğini ispat eden bir başka delildir" (agy, s. 11); "Hiçbir şey yokken, Allah her şeyi yoktan yaratmıştır" (agy, s. 12); "Yüce Allah'ın yaşatması sürekli olmasa hiçbir şey varlığını devam ettiremez" (agy, s. 13); "Hayatın devamı için Allah öyle ilahi kanunlar koymuştur ki bunlar olmasa evrendeki düzen ve ahenk bozulurdu" (agy, s. 14); "İslam'a göre her insan sağduyu fıtratı ile yani, Allah'ın dinini benimsemeye uygun bir şekilde yaratılmıştır. Ancak ailesi ve çevresinin etkisi ile sapmalar olabilir" (agy, s. 72); "... şahsi ... haklar, Allah'ın kullarına hiçbir ayırım gözetmeden verdiği haklardır" (agy, s. 87) gibi çok sayıda ifadeyle inanç akideleri pozitif önermeler gibi sunulmuş, inanç sistemi eleştirel aklın önüne çıkarılmıştır.

"İnsanın, gözetim altında olduğunun farkında olması olumsuz davranışlarda bulunmasına çoğu kez engel olur. Bu bilinçteki insanlardan oluşan toplumlarda ise kötü davranışlarda bulunanların oranı daha azdır ve dolayısıyla daha mutlu bir hayat yaşanmaktadır" (agy, s. 16); "Eğer Kur'an bize bunları öğretmemiş olsaydı, insanlar arasında inanç, ibadet, davranış ve ahlâki prensipler konusunda birlik ve bütünlük sağlanamazdı" (agy, s.71) gibi normatif önermelerin pozitif önermeler gibi sunulması, abes birer totoloji örneği olmalarının yanı sıra ahlâkı salt inançla özdeşleştirerek (bkz. ayrıca agy, s. 74-77) seküler ahlâk anlayışını yok saymaktadır.

'Haklar, özgürlükler ve din' başlıklı 5. Ünite'de insan hakları kavramının tümüyle dini otoriteyle özdeşleştirilerek ele alınması, özellikle de düşünce özgürlüğü bakımından bu kavramı açıklamaktan uzak, düşünmenin dinsel otorite tarafından zorlayıcı bir buyruk olduğunu yansıtan örneklerle verilmesine yol açmıştır (agy, s. 91-92). Konunun bunun yerine, 'İslam anlayışında insan hakları' gibi bir başlıkla ele alınması gerek dersin amaçları bakımından gerek genel anlamda eğitim pedagojisi bakımından çok daha uygun olabilirdi. Nitekim aynı anlayışın yansımalarına 'ibadet hakkı' (agy, s. 93-94) ile ilgili bölümlerde de rastlanmakta, bu hakkın ilahiyatçı bir anlayışla, salt semavi dinlere mahsusmuş gibi sunulmasıyla diğer inanç sistemleri aleyhine bir ayırımcılık uygulanmaktadır.

İslam inancı ve Türk milliyetçiliği kavramları bir arada ele alınarak, askerlik ve vatan kavramlarına kutsal anlamlar yüklenmesi; savaşın kaçınılmaz olduğunun vurgulanması; yurtseverliğin dinle ilintilendirilmesi gibi tutumlara

10. sınıfın ders malzemesinde de rastlanmaktadır. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak, seçimlere katılma bir hak olarak değil, devlete karşı bir görev ve sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (agy, s. 110-112).

'Kur'an ve Yorumu' başlıklı 4. Ünite'de 'Doğru İnanç' alt başlığı çerçevesinde, "Kur'an'ın en temel amacı insanı batıl inançlardan, hurafelerden uzaklaştırıp her alanda doğru olan inanca ulaştırmaktır... İnsanlık tarihi doğru inanç ile batıl inançların mücadelesine sahne olmuştur" (agy, s. 72-73) ifadesiyle İslam dışı ya da Kur'an dışı tüm inançlar yanlış/batıl inanç biçiminde nitelenmiştir. Benzer bir tutuma, "İnsanlık tarihini incelediğimizde, kutsal kitapların evrensel mesajından habersiz kalan kimselerin, Allah'ın yol göstericiliğinden yoksun kaldıklarını görürüz. Bunun sonucu olarak da hayatlarında, doğru bilgi, doğru inanç ve doğru davranışlardan sapmalar olmuştur" ifadesinde rastlanmaktadır (agy, s. 81). Laik olarak nitelenen bir devletin okullarında İslam dışı diğer inançların batıl olarak nitelenmesi mümkün değildir. Devletin yurttaşları arasında İslam inancından olmayanlar ya da hiçbir inancı benimsemeyenler mevcuttur. Dolayısıyla bu tarz ifadeler temel hak ve özgürlüklere aykırıdır. Gayrimüslim öğrencilerin dilekçe vermek suretiyle bu dersten muaf olabildikleri yönündeki sav da pedagojik açıdan bakıldığında sağlıklı bir sonuç doğurmaktan uzaktır, zira dersten muafiyeti olan öğrencilerin diğer öğrenciler nezdinde düşecekleri durum sosyal yalıtılmışlıktır. Bu yalıtılmışlığı göze alamayan öğrenciler, istemedikleri halde derse katılmak durumunda kalmaktadırlar. Bu da insan haklarıyla bağdaştırılamaz.

'İslam ve Bilim' adlı 7. Ünite'nin 'İslam Medeniyetinde Eğitim Kurumları' alt başlığı altında 'Nizamiye Medreseleri' söz konusu edilmiş ve övülmüştür (agy, s. 129). Oysa bu kurum İslam dünyasındaki Batıni hareketlerle, özellikle de İsmaili Hasan Sabbah hareketiyle mücadele için kurulmuştur. Sünni İslam anlayışının savunusunun yapıldığı bu kurumdan övgüyle söz edilmesi, fakat amacının dile getirilmemiş olması bilimsel etik açısından sorunlu bir husustur.

Din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerine ait müfredatın mezhepler üstü bir anlayışla hazırlandığı savına (MEB-DÖGM, 2005: 12) karşın, 'Allah İnancı' başlıklı 1. Ünite'nin 'Temel İnanç Esasları' alt başlığı altında Sünni İslam'ın inanç ilkeleri ve terminolojisi esas alınmış; Şii ve Alevi İslam anlayışlarının temel inanç ilkelerinden olan 'velayet/imamet inancı'ndan ya da Alevilerin ahiret inancıyla ilgili yorumlarından ve reenkarnasyon inancından söz edilmemiştir. 'İslam'da İbadetler' adlı 2. Ünite'de namaz, ramazan orucu, zekat, hac ve kurban ibadetine yer verilmiş, fakat Alevi İslam inancının temel ibadet biçimi olan cem ayini ile Muharrem orucuna yer verilmemiştir. Ayrıca namaz, oruç ve kurban ibadetinde sadece Hanefi okul esas alınmış, sözgelimi bir panoda kur-

ban ibadeti zorunlu/farz ibadet olarak tanıtılmıştır (Akgül vd., 2007f: 72-38). Oysa Şafii okula göre bu ibadet farz değil sünnettir. 'Haklar, Özgürlükler ve Din' başlıklı 5. Ünite'de 'İnanç Özgürlüğü' konusu işlenirken kitaba kilise, cami ve havra resimleri konulmuş, fakat Alevilerin ibadet yeri olan cem evi resmi konulmamıştır (agy, s. 93). Aynı ünitenin 'İbadet Hakkı' alt başlığı altında "... Bütün ibadethaneler (cami, mescit, kilise, havra, sinagog vb...) aynı saygıyı görürler," denilmekte, cem evlerinin de ibadethane olduğu gerçeği göz ardı edilmektedir (agy, s. 94). Kitapta görsel malzeme olarak kullanılan tüm resimler ve şemalar (cami resimleri, toplu halde namaz kılan cemaat resimleri, ibadetlerin şematik anlatımları vb.) Sünni İslam anlayışı çerçevesinde hazırlanmıştır.

11. Sınıf

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek 31.3.2005 tarih ve 16 sayılı kararla kabul edilen "Orta Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı" gereği, 11. sınıf din kültürü ve ahlâk bilgisi öğrenme alanları, üniteleri ve süreleri şu şekilde belirlenmiştir.

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
İnanç	İnsan ve Kaderi	7	14	6
İbadet	İslâm'da İbadetlerin Faydaları	6	12	4
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'in Örnekliği	6	12	6
Vahiy ve Akıl	İslâm düşüncesinde Yorumlar	8	16	6
Ahlâk ve Değerler	İslâm ve Barış	9	18	5
Din ve Laiklik	Atatürk ve Cumhuriyet Dönemi Din Hizmetleri	4	8	4
Din, Kültür ve Medeniyet	İslâm ve Estetik	10	20	5
	Toplam	50	100	36

11. sınıf düzeyi için hazırlanmış ders materyallerinde de din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretimi yaklaşımının dinsel çalışmalar anlayışıyla değil, teolojik/ilahiyatçı bir anlayışla kurulmuş olduğu, "Kader ve ... kaza her varlığın; ilahi plan dahilinde belli bir ölçü çerçevesinde, bir düzen, bir uyum ve değişmez yasalara bağlı olarak yaratılmasını ifade etmektedir" (Balcı vd., 2007: 10; Kızıler vd., 2006b: 10-11); "Evrendeki fiziksel yasalar, Allah'ın belirlediği kaderdir" (Balcı vd., 2007: 11); "Evrendeki biyolojik yasalar, Allah'ın belirlediği kaderdir (agy,

s. 12); "Yağmurun oluşması, suyun insan için önemi ve dağların içerisinde depolanması, Allah'ın kudretinin işaretlerindendir" (agy, s. 95) gibi çok sayıda örnekten anlaşılmaktadır.

Daha önceki sınıfların ders malzemesinde görülen insan hakları bağlamındaki bütün ihlallere, 11. sınıf ders materyalinde de rastlanmaktadır: "Türk milleti büyük bir sevgi ve saygı ile Hz. Peygambere bağlanmıştır. Milletimiz Resullullahı sevip onun insanlığa sunduğu değerlere sahip çıkarak, söz ve davranışlarında onu örnek almıştır" gibi ifadelerle din ve millet kavramlarının özdeşleştirilmesi (agy, s. 51; Kızıler vd., 2006b: 55-60); ahlâk ile dinin özdeşleştirilmesi (Balcı vd., 2007: 33, 102, 104; Kızıler vd., 2006b: 15, 126); İslam dininin öbür inanç sistemleri karşısında yüceltilmesi (Balcı vd., 2007: 72; Kızıler vd., 2006b: 36-37, 43, 116, 122) bunlardan birkaçıdır. Bu arada, zamanla İslamiyet Arabistan yarımadasının dışında da yayıldı, farklı kültürlerden pek çok insan Müslüman oldu. Onlar eski inanç ve kültürlerinden kolayca kopamadılar, eski din ve kültürlerinden bazı unsurları İslamiyetle bağdaştırmaya çalıştılar. Ayrıca, Aristo, Eflatun gibi Eski Yunan düşünürlerinin eserlerinin Arapçaya çevrilmesi, Müslümanlar arasında akılcılığa önem veren düşünce akımının yaygınlaşmasına yol açtı. Bunun sonunda İslam inançları ve dinimizin ilkeleri sorgulanmaya başladı. Bu arada bazı kişiler dinimizin inanç esaslarıyla ilgili şüpheler oluşturmaya, böylece Müslümanların inançlarını sarsmaya çalıştılar (Kızıler vd., 2006b: 73) şeklinde ilginç bir anlatı kurularak, sorgulamanın, eleştirel aklın olumsuz olduğunun ima edilmesi ve bu durumun kaynağı olarak farklı kültürlerin işaret edilmesi, eğitim felsefesinde önemle vurgulanan, ilgili İdare'nin hazırladığı kılavuzda da önemle ele alınan sorgulayıcı akıl geliştirme misyonunun (MEB-DÖGM, 2005), bu materyali hazırlayanlar tarafından, en masum yorumla, algılanamadığı şeklinde düşünülebilir. Bu vahim tavrın yan sonuçları da düşünce ve ifade özgürlüğü bakımından ortaya çıkan ihlallerdir.

Diğer din kültürü ve ahlâk bilgisi ders kitaplarından ilginç bir farklılık, 11. sınıf materyalinin 'İnsan ve Kaderi' adlı 1. Ünite'sinde Mutezile mezhebinin etkilerinin görülmesidir. Mutezile mezhebinin terminolojisini kullanmaktan kaçınıldığı görülmekle birlikte, mezhebin görüşleri farklı terimlerle ve metne zerkedilerek işlenmiştir. Kader konusunda Sünni İslam anlayışının dışına çıkılmış olması gerçekten dikkat çekicidir. Burada müfredatın hazırlayıcılarının ve içeriği yazan görevlilerin kader konusundaki şahsi tutumlarının rol oynadığı düşünülebilir. Ama Sünni Maturidi çerçeve de korunmaya ve uzlaştırıcı bir dil kullanılmaya çalışılmıştır (Balcı vd., 2007: 9 – 25). Gene de yer yer mevcut olan ayırımcılığa örnek olarak, 'Hazreti Muhammed'in Örnekliği' adlı 3. Ünite'nin 'Kültürümüzde Hz. Muhammed Sevgisi' alt başlığı

altında, "... Alevi-Bektaşi şairlerinden Hatayi de şiirlerinde Hz. Peygamber'e olan derin sevgi, aşk ve saygısını ... gibi ifadelerle dile getirmiş..." (agy, s. 53) bilgisi verilirken, Hatayi'nin Safevi devletinin kurucusu olan Şah İsmail olduğu belirtilmemiştir. Oysa, 'İslam ve Barış' adlı 5. Ünite'de Osmanlı padişahı Fatih Sultan Mehmet'in Saray Bosna Fermanı'ndan söz edilmekte, Şah İsmail konusunda sergilenen tavır Fatih Sultan Mehmet'e uygulanmamaktadır (agy, s. 85).

Metinlerde, 'Kültürümüzde Ehlibeyt Sevgisi' adlı konuda semah dönenlerin bir resminin yer almış (Kızıler vd., 2006b: 60), Pir Sultan Abdal, Şah İsmail ve Kul Himmet'in şiirlerinden örnekler sunulmuş ve Alevi-Bektaşi ifadesine açıkça yer verilmiş (Balcı vd., 2007: 53-55) olmasına karşın, Alevilik ve Bektaşilikten sadece bir kültür olarak bahsedilip, inanç yönüne değinilmemiştir. Dolayısıyla, Alevilerin ahiret inancı konusundaki yorumlarına, reenkarnasyon/tenasüh, devriye, cem, semah, musahiplik, deyiş, semah, nefes, telli Kur'an, Kırklar Cemi ve Meclisi gibi inançlarına değinilmemiştir.

Ders materyallerinde İslam kaynaklı Yezidilik, Dürzilik gibi akımlara da hiç değinilmemiştir. Oysa bugün ülkemizde on binlerce Yezidi bulunmaktadır. Yezidi öğrenciler de Sünni İslam anlayışına göre hazırlanmış din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerini almak zorunda bırakılmaktadır. Lübnan, Suriye, İsrail, Ürdün gibi ülkelerde de çok sayıda Dürzi Müslüman bulunmaktadır.

12. Sınıf

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek 31.3.2005 tarih ve 16 sayılı kararla kabul edilen "Orta Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı" gereği, 9. sınıf din kültürü ve

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
İnanç	Dünya Hayatı ve Ahiret	12	20	5
İbadet	Dinlerde İbadetler	7	12	4
Hz. Muhammed	Hz. Muhammed'i Anlama	7	12	6
Vahiy ve Akıl	İslâm düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar	6	10	5
Ahlâk ve Değerler	Tövbe ve Bağışlama	11	19	5
Din ve Laiklik	Atatürk ve Din Öğretimi	3	5	4
Din, Kültür ve Medeniyet	Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri	13	22	7
	Toplam	59	100	36

ahlâk bilgisi öğrenme alanları, üniteleri ve süreleri şu şekilde belirlenmiştir (Bkz. s.190). Ne var ki 12. sınıfa ilişkin ders materyallerinin hazırlanması henüz tamamlanmamıştır.

SONUÇ

Türkiye'de din kültürü ve ahlâk derslerinin ilk ve orta öğretimde zorunlu olarak okutulmasına ilişkin anayasa hükmünün 1982 tarihinde kabulünden bu yana, aslında tüm Cumhuriyet tarihinde olduğu gibi, konuyla ilgili tartışmalar sürmektedir. Bu eğitimin zorunlu olması gerektiğini savunanların gerekçeleri, "Okulun görevi, toplumun çok amaçlı özelliğini hiçe saymak, onu görmezlikten gelmek veya ideolojik olarak yıpratmak gibi uygulamalarla bağdaşamaz. Okul, dinî bir tavır da takınamaz. Zaten buna yetkili de değildir. Çok amaçlı toplumun okuluna uygun olan, ideolojik bir öğretim amacı değil, fakat öğrencilerin, gerçeğin bütünü ile karşılaşmasını hedef alıcı bir öğretimdir. Bu bütünlük içinde okul öğrencilere, İslâm dininin getirdiği dünya görüşünün temel ilkelerini tanıtmak, onlara gerçeğin dinî açıdan nasıl yorumlandığı konusunda bilgi vermek durumundadır. Okul, din ile ilgili sorular yokmuş gibi davranamaz. Din ile ilgili soruları kendiliğinden veya başka branşlar yoluyla da cevaplandıramaz. Toplum politikası açısından din dersi, okulda, dinin toplum içinde sahip olduğu yere uygun bir biçimde temsil edilmek durumundadır," (Bilgin, 1998: 67-68) şeklinde ifade edilebilir. Buna karşılık, aksi görüşte olanlar da, düşüncelerini özetle, "Herkesin dinini öğrenme hakkı var olmakla beraber, bunun din dersinin zorunlu olmasına haklılık kazandırdığı da söylenemez. Üstelik dersin içeriği söz konusu olduğunda, tek bir dinsel bakış açısının kitaplarda egemen olması da bu konuyu daha tartışılır duruma getirmektedir. Bu yaklaşım, 'Bu ülkenin % 99'u Müslüman ve onlara dinlerini öğretmeliyiz' düşüncesinin bir yansıması olarak çıkarsanabilir. Dersin adının din kültürü ve ahlâk bilgisi olmasına karşın; içeriğinin büyük ölçüde İslam (hatta Sünni-Hanefi) kültürünün bir propagandası olduğu gözlemlenmektedir. Bu çerçevede din, insanların anlam arayışlarında yöneldikleri bir inanç sistemi olmaktan öte, yurttaşları Müslümanlaştırmayı amaçlayan ideolojik bir araç konumuna gelmektedir," şeklinde ifade etmektedir.

Bu tartışma bir tarafa bırakılmaya çalışılarak, ilk ve orta öğretimde yararlanılmakta olan basılı din kültürü ve ahlâk bilgisi ders materyalleri insan hakları merceğinden incelendiğinde gözlemlenen en önemli sorun, dersin bir din araştırmaları yaklaşımıyla değil, teolojik/ilahiyatçı anlayışla ele alınmakta olduğudur. Herhangi bir dinsel inanç sisteminin içinden yapılan eğitimin o sistemin yüceltilmesi, salt o anlayış odaklı olması gibi kaçınılmaz birtakım sonuçları olacaktır. Yükseköğrenimde alanını seçmiş kişiler için sorun oluştur-

mayacak birtakım hususlar, bireylerin şekillenmekte olduğu temel eğitimde insan hakları bakımından ciddi insan hakkı ihlalleri doğuracaktır. Dinin gerek toplumsal gerek bireysel yaşamda önemli bir unsur olduğu yadsınamaz; dolayısıyla öğrenciye bu alanda uzmanların gerekli bilgileri sunması temel eğitimin ilkeleri bakımından yadırgatıcı değildir. Ama temel eğitimin bir diğer önemli amacının da, kendi tercihlerini yapabilecek bilgiyle donanmış, eleştirel akla sahip özgür bireyler yetiştirmek olduğu göz ardı edilmemelidir. Kaldı ki bu durum, 14/6/1973 tarih ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun 2. maddesinin 2 no.lu bendinde, Türk milli eğitiminin genel amacının, "Türk milletinin bütün fertlerini; Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" şeklinde hükme bağlanmıştır. Oysa yukarıda ayrıntılı olarak yapılmış incelemelerde de görüleceği üzere, din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerinin materyaliyle, kurumsallaşmış tek bir dinsel pratiğe yönlendirilmiş, ağırlıklı olarak kul anlayışıyla donatılmış bireyler yetiştirilmesi amaçlanmakta ve gerçekleştirilmektedir.

İlk ve orta öğretimde yararlanılmakta olan basılı din kültürü ve ahlâk bilgisi ders materyalleri insan hakları merceğinden tek tek incelendiğinde ortaya çıkan, gerek halen yürürlükte olan T.C. Anayasası'nın 24. maddesi gerek belli başlı tüm uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan din ve vicdan özgürlüğünün ciddi şekilde ihlal edildiğidir. Dinle ilgili konuların bilgilendirmenin ötesinde endoktrinasyon amacıyla sunulması insan haklarına saygılı bir eğitim anlayışıyla bağdaştırılamaz. Bu tutum, hem düşünce ve kanaat özgürlüğü hem düşünceyi ifade hakkı bakımından da sakıncalıdır. İlahiyatçı yaklaşımın bir anlamda kaçınılmaz diğer bir sonucu 'biz Müslümanlar' ve 'onlar'la başlayan bir din ayrımcılığının ortaya çıkmasıdır. Bu ayrımcılık semavi dinlere mensup olmayanlar ve inanmayanlar için daha da vahim boyutlardadır. Ders materyallerinde bu sorunun Türkler ve diğerleri şeklinde milliyetçi bir söylemle de sarmallaştığı görülmekte, dolayısıyla vatan için ölümün yüceltilmesi, orduya ve askerliğe dair değerlerin kutsallaştırılması, biz ve düşmanlar söyleminin kurulması gibi barış hakkının ihlaline yol açan tutumlar sergilenmektedir.

İlahiyatçı yaklaşımın gene kaçınılamaz bir sonucu olarak inanç akidelerinin hep pozitif önermeler olarak aktarıldığı görülmektedir. Böylece dinsel ve geleneksel otorite, inanç ve gelenek; eleştirel aklın, yurttaşların özgür iradesinin önüne çıkarılmakta; kültür dine, ahlâk dindarlığa indirgenmektedir. Fikir ayrılıkları olumsuz/istenmeyen şeyler halinde, 'birlik-beraberlik' ise her zaman için en istendik şey olarak sunulmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, "Türk milletinin bütün fertlerini; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" amacı hakkında yeniden düşünmek ve bu amaca uygun bir eğitim felsefesiyle yeni bir müfredat programı ve bununla uyumlu yeni ders materyalleri hazırlamak bu sorunları çözebilir.

KAYNAKÇA

AKGÜL, M. vd. (2007a). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007b). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007c). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 6*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007d). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 7*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007e). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8*, İstanbul: MEB Yayınları.

AKGÜL, M. vd. (2007f). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 10*, Ankara: MEB Yayınları.

BADIOU, Alain (2001). *Ethics*, çev. Peter Hallward, Londra - New York: Verso.

BALCI, M. vd. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11*, İstanbul: MEB Yayınları.

BİLGİN, B. (1998). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Ankara: Gün Yayıncılık.

EKŞİ, A. vd. (2007). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9*, 2. bas., Ankara: MEB Yayınları.

FİTZGERALD, T. (2000). *The Ideology of Religious Studies*, New York – Oxford: Oxford University Press.

KIZILER, H. vd. (2006a). *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

KIZILER, H. vd. (2006b). *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11*, Ankara: Tutku Yayıncılık.

MARDİN, Ş. (1969). *Din ve İdeoloji*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (MEB-DÖGM) (2005). *Orta Öğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI DİN ÖĞRETİMİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (MEB-DÖGM) (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Yayınları

REDNER, H. (2001). *Ethical Life: The Past and Present of Ethical Cultures*, Lanham - Boulder - New York - Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

YENİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ İNSAN HAKLARI ÖLÇÜTLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dilara Kahyaoğlu [1]

Yeni müfredatın uygulamaya girmesiyle birlikte piyasaya çıkan, resmi onaylı eğitim materyali olarak öğrenci ve öğretmenlere ulaşan yeni Sosyal Bilgiler (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları gönüllüler A. Turan, A. Küçükboyacı, C. Abi, E. Baysal, E. Erdal, M. Karagöz, M. Küçük, Z. Oğuz tarafından taranarak raporlanmıştır.[2] E. Baysal birkaç yüz sayfaya varan raporlarıyla kendisinden bir kere daha söz edilmeyi hak ediyor. İnceleme yapanlar arasında üniversitelerde çeşitli unvanlar altında görev yapanlar çoğunlukta, ama onların yanı sıra lisans ve yüksek lisans öğrencileri ile bir de sosyolog bulunmaktadır. Toplam 804 sayfa tutan tarama raporlarında sayılamayacak kadar çok sayıda alıntı vardı. Nitekim bu yazıda da 200'ün üstünde alıntı bulunmaktadır. Daha işin başında bu kadar malzeme, alıntı bolluğu bile ortada irdelenmesi gereken bir vak'a olduğuna işaret olarak yorumlanabilir.

Tarama raporlarının değerlendirmesi niteliğindeki bu yazı, teorik bir soyutlamadan çok, sorunlu görülen alıntıların belli problem başlıkları altında toplanmasıyla ve probleme dikkat çekmekle sınırlı olacaktır. Sorunun yaygınlığını göstermek açısından çok sayıda alıntıya yer verilmiştir. Bir alıntıda birden çok sorun bulunması ve alıntının esas olarak belirtilen problem alanı içinde incelenmesi nedeniyle, örneğin militarizm, milliyetçilik vb. ile ilgili sorunlu alıntılara hemen her başlık altında rastlanılacaktır. Belli bir alanı incelerken bu gözle diğer alanları da taramak yararlı olacaktır.

Bu yazının birinci bölümünde, kitaplara hâkim olan söylem ve yaklaşımlara; ikinci bölümde, bu hâkim söylemin hangi araçlarla hayata geçi-

1- Tarih öğretmeni.

2- Bu nihai değerlendirmenin hazırlanmasında büyük emekleri vardır, kendilerine yürekten teşekkür ederim. Bu yazıda, sözü geçen arkadaşların görüşlerine de yer verilmiş olmakla birlikte, sorumluluk tamamen bana aittir.

rildiğine; üçüncü bölümde, hâkim söylem ve yaklaşımların, özellikle "insan hakları", "eleştirel düşünme" ve "toplumsal cinsiyet" açısından hangi sorunlara yol açtığına değinilecektir. Dördüncü bölüm "diğer" sorunlara değinilen bir bölüm olacak ve yazı, kısa bir genel değerlendirmeyle noktalanacaktır.

Bu çalışmayı yaparken ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH) projesinde yer alan alıntılar yeniden incelenmiş ve benzer ifadelerin, sorunların neredeyse bire bir bu kitaplarda da bulunduğu görülmüştür. Yazının içinde bu karşılaştırma sonuçlarına yeri geldiğinde değinilmckle birlikte, sonuç bölümünde de bu konuda kısa bir değerlendirme yapılacaktır.

1. Hâkim Söylem ve Yaklaşımlar

"Ordu Milletiz": Militarist Söylem ve Sivil Alanın Askerileştirilmesi

Ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının hemen hepsinde rastlanılan hâkim söylem, "ordu-milletiz" söylemidir. Bu söylemi inşa etme süreci genellikle geçmişe ait bir göndermeyle başlar: "Asya Hun Devleti'nde ordu ile halk iç içeydi. Halkın büyük çoğunluğu orduda görev alır ve her zaman savaşa hazır olurdu. Bu yüzden Türklere ordu millet denirdi." (Genç vd., 2006a: 114) Bu alıntıdaki 'ordu ile halk iç içeydi' ve 'görev alır' ifadeleri anakroniktir. Hunların ve benzer toplulukların sosyo-ekonomik ve siyasi yapısı dikkate alınmamış, buna hiç değinilmemiştir. İfadeler bu haliyle ve bağlama uygun okunduğunda, Hunlarda sanki günümüzdekine benzer tarzda ordunun var olduğu ve görev aldığı izlenimini yaratmaktadır. Aslında ezelden ebede kadar "ordu-milletiz" söylemi tam da bu yöntemle meşrulaştırılmaktadır.

Ve yukarıdaki yargıyı doğrular bir şekilde bu tanımın günümüzle bağlantısı da kuruluyor zaten:

> Türkler tarih boyunca 'ordu-millet' geleneğini sürdürerek yaşamışlardır. Bu geleneğe göre çocuklar küçük yaştan itibaren askerliğe hazırlanır. Türk devletlerinde her Türk savaşa hazır durumdadır. Askerlik özel bir meslek değildir. Ordu devletin tabii savunma gücüdür... Günümüz Türk ordusu da bu geleneğin bir devamı niteliğinde çalışmalarını sürdürmektedir. (Kolukısa vd., 2006c: 70)

Bu bağlantı rasgele kurulmuş, yazarların tasarruflarıyla ortaya çıkmış bir oldubitti değildir. Çünkü ilgili ünitedeki[3] konu başlığı, biz bugün de "ordu milletiz" anlayışına açık seçik bir göndermedir: "Bozkır Süvarilerinden Çağdaş Türk Ordusuna". Nitekim bu başlığın bulunduğu sayfada günümüz Türk ordusunun özellikleri de sıralanmıştır: "Türk ordusunun önemli üç özelliği: *Verilen her türlü emre tam itaat etme *Süratli ve isabetli karar verme *Hedefi vurmada tam isabet." (Genç vd., 2006a: 114)

3- *Ünite adı "İpek Yolu'nda Türkler"dir.*

"Verilen her türlü emre tam itaat etme" ifadesi, komutanın "işkence yap" emrini vermesi durumunda da bu emre uyulacağı anlamına gelir; sivil yurttaşlara ateş açılması ya da esirlerin öldürülmesi vb. durumlarda olacağı gibi... Çünkü burada bir genelleme yapılmıştır: "Her türlü emre tam itaat etme". Bu yaklaşım militarist anlayışın geldiği noktaları göstermektedir. Bu söylemle Türkiye'nin de taraf olduğu "insan hakları" normlarının "kesin yasak" çizgisi aşılmaktadır. "İşkence yasağının hiç bir meşru istisnası yoktur,"[4] tıpkı esirlerin öldürülmesi ya da sivil halka ateş açılması gibi...

Kitaplarda ordu-milletiz söylemi bugünkü Türk ordusuna bağlandıktan sonra başka bir aşamaya geçiliyor ve "askerlik görevi" gündeme getiriliyor: "Ülkeme olan vatan borcumu ödemek için askere gittim. Askerde ülkemin huzur ve güvenliği için gerekli eğitimi aldım." (Karagöz vd., 2007a: 22) Veya,"Oğlum bunlar askere gidecek eş, çocuk veya arkadaşlarını uğurlamaya gelen vatandaşlarımız. Yakınları şanlı bir vazifeyi yerine getirdiği için bayram havasında onu uğurluyorlar. Her Türk ailesi oğlunun günün birinde asker olmasını ve vatan borcunu ödemesini ister." (Kolukısa vd., 2006c: 70) Öyküleştirilmiş bir anlatıda ise küçük Emre'ye şunlar söylettiriliyor: "[Emre] annesine ve babasına dönerek 'Ben de büyüyünce askere gideceğim, vergi vereceğim, oy kullanacağım ve yasalara uyacağım. Böylece ben de vatandaş olarak görevlerimi yapacağım'." Bu öyküleştirilmiş anlatının ardından öğrencilere şu soru sorularak iletilen mesajın alınıp alınmadığı da kontrol edilmiş: "Hikayeye göre iyi vatandaş olmak için yapılan davranışları aşağıya yazar mısın?" (Genç vd., 2006b: 85) Görüldüğü gibi, iyi vatandaş olmak sadece askerlik yapmak, vergi vermek, yasalara uymak ve oy kullanmakla sınırlandırılmıştır.

Daha önceki kitaplarda rastlanmayan veya en azından yaygın olmayan bir anlayış da "askere gitme isteği"nin erkek öğrencilerle sınırlı kalmamış olmasıdır. Yeni müfredat ve kitaplar kız öğrencileri de askerliğe özendirmeye başlamıştır. Alıntının ait olduğu konunun "anahtar sözcükler"i "*Tehdit ve Türk Silahlı Kuvvetleri*"dir. Bu bölüm öyküleştirilmiş şu anlatıyla başlar: "Sema Atatürk'ü tanıdıkça, fotoğraflarını gördükçe O'na daha fazla hayranlık duyuyordu. Hele de askeri kıyafetlerle çekilmiş fotoğrafları hayallerini süslüyordu." (Karagöz vd., 2007b: 202) Aynı söylemin farklı bir kaynakta da yer alması sorunun tek bir kaynakla sınırlı olmadığının göstergesi olabilir. "Zeynep'in askere bayanların da gitmek istemesiyle ilgili görüşlerini değerlendirmelerini isteyiniz. Kurtuluş Savaşı'nda kadın-erkek hep birlikte mücadele edildiğini hatırlatınız."[5] (Genç vd., 2006c: 66) Bu uyarı öğretme-

4- İHB (2006: 52).
5- Bu öyküleştirilmiş anlatının ayrıntılı bir özeti "Bir Otoriteye Yapılan Göndermeler" bölümündedir.

nedir. Öğretmenden bu talebi onaylayıcı konuşması isteniyor ve argüman da sağlanıyor.

Ordu-millet anlayışına başka konularda da dolaylı bir gönderme vardır. Örneğin, "Mani dini, hayvan etinin yenilmesini yasaklayan, savaşa karşı çıkan, askerliğe önem vermeyen felsefesi ile Türk inancı ve yaşantılarına uygun değildi. Bu nedenle Mani dininin benimsenmesinden sonra hareketli hayatlarını kaybeden Uygurlar, tamamen yerleşik hayata geçtiler... Uygurlar tarım ve ticaretle uğraştılar. Savaşçı özellikleri kaybettiler." (Kolukısa vd., 2006c: 68) Veya "Ordusunu paralı askerlerden kuran Lidyalıların bu yüzden devletleri uzun sürmemiştir." (Kolukısa vd., 2007a: 52) Bu yöntemle tarihin içinden bulunup seçilmiş "bilgi"ler de militarist söylemin hizmetine sokuluyor, sokulacak biçimde onlarla oynanıyor, abes neden-sonuç ilişkileri kurulup, ordu milletiz söylemine bir argüman daha sağlanmış oluyor.

Bu söylemin kitaplardaki fikri inşası askere gidenlerin askerdeki görevlerine değinilen aşamayla devam ediyor. Askere giden ne yapar, doğal olarak yeri geldiğinde savaşır, ölür ve öldürür. "'Toprak, eğer uğrunda ölen varsa vatandır.' ifadesi vatan sevgisini çok net bir şekilde ifade etmektedir." (Polat vd., 2007c: 20) Veya "Türk milleti tarihin en eski dönemlerinden beri vatanseverlik kavramını dünyanın pek çok milletine örnek olacak şekilde sergilemiştir." (Kolukısa vd., 2006b: 54) Ya da "Bu ülkenin güvenliği için canını feda etmekten çekinmeyen, bu uğurda canını vermeyi büyük bir onur sayan Mehmetçiklerimizden bir tanesine mektup yazınız." (Kolukısa vd., 2006d: 58) Burada ders kitaplarında çok sık kullanılan yöntemlerden biri görülmekte, öğrencinin hayalî bir Mehmetçiğe mektup yazması istenmektedir. Öğrencinin mektupta ne yazacağı az çok bellidir. Böylelikle öğrencinin canını vermeyi büyük bir onur sayan askerlerle duygusal bir yakınlık, empati kurmasının sağlanmak istendiği de söylenebilir. Taramacılardan M. Karagöz incelediği kitabın genelini değerlendirirken, "Düşmanı öldürmek o kadar ılımlı anlatılmış ki, adeta öldürmek eylemi ile zevk alınmış gibi bir sonuç çıkıyor" demiş. Gerçekten de yukarıdaki alıntılar, okuma parçaları ve özellikle çok sık yer verilen destanlarla birleştiğinde edinilen izlenim nerdeyse bu oluyor. Örneğin "19 Eylül Gaziler Günü" ile ilgili bir metinde de benzer yaklaşım egemen olmakla birlikte, "devletimiz için ölürüz" vurgusu daha güçlüdür: "Türklük tutkusu her gazinin kalbinde daima kaynayan bir volkan gibidir", "önce vatan ve bayrak sonra ben", "Gazilerimiz canını ve gençliğini devleti için feda etmek üzere savaş meydanlarına giden, daima devletin yanında olan kişilerdir" (Kolukısa vd., 2006b: 49).

Aslında militarist söylemin bu kadar güçlü olmasının nedeni bellidir ve açıkça da belirtilir: İç ve dış düşman... "Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri, iç ve dış düşmanlara karşı, ülkemizin varlığının ve sürekliliğinin en büyük teminatıdır." (Kolukısa vd., 2006c: 70) Veya "Bugün bile bazı devletler tarafından Türkiye'nin güçlenmesini önleyebilmek için iç ve dış tehdit unsurlarının Atatürk ilkeleri doğrultusunda oluşmuş çağdaş anlayışı yıkmayı, milli birlik ve beraberliğimizi bozmayı, rejimi değiştirmeyi amaçladıklarınızı belirtiniz. İç ve dış tehdit unsurlarından kısaca söz ediniz." (Polat vd., 2007c: 227) "Düşün ve Yaz" bölümündeki düşünme sorusu ise şöyledir: "Ülkemizin güçlü bir ordusu bulunmasaydı ne olurdu?" (Karagöz vd., 2007a: 155) Veya,

> Türk silahlı kuvvetlerinin vazifesi, Anayasa ve yasalarla belirlenmiş olup, 2000'li yıllarda Türk Silahlı Kuvvetleri, yeni güvenlik sorunlarına ve krizlere uygun şekilde tepki göstermek, belirsizliklere karsı hazır olmak, iç ve dış tehdit ve risklere karsı ülkenin güvenliğini sağlayabilmektir. (Genç vd., 2006a: 114)

İç ve dış tehdit varsa, o halde her şey mubahtır, hatta TSK "krizlere uygun şekilde tepki göstermek" hakkına da sahiptir sonucuna ulaşılmış olur böylelikle. Bu krizin ne olduğu belirtilmemiş, gene desteksiz bir genelleme yapılmıştır. Dolayısıyla bu ifade tarzı akla her şeyi getirmektedir. İç ve dış tehdit korkusu aile birliğinin parçalanması bağlamında da ele alınmıştır:

> Toplumun temeli olan aile müessesesinin parçalanmasına yönelik girişimler toplumun tümünün parçalanmasına yol açar. Bu nedenle aile birliğine önem verilmeyen toplumlarda sosyal dengeler bozulur. Bu dengenin bozulması da o milletin felakete sürüklenmesine neden olur. Dünyanın çeşitli toplumlarında aile müessesesinin yok edilmesine yönelik bireyleri özgürleşmesi adı altında faaliyetler yürütülmektedir. (Kolukısa vd., 2006b: 54-55)

Bütün bunları art arda koyduğumuzda bireyin değil, milletin, ordu milletin egemen kılınmaya çalışıldığını, bireyin genele feda edildiğini söylemek çok da yanlış olmayacaktır. Bireyin özgürleşmesi adı altında yapılacak bütün faaliyetler bu yaklaşımla kara listeye alınmış olduğu için, bireysel hak ve özgürlükler adına yapılacak mücadeleler yasa dışıdır izlenimi yaratılıyor ki, bu söylem öğrencilerin, bireysel, demokratik haklarını aramaları önünde engel oluşturacak kadar kalıcı izler bırakabilir.

Bu fikri inşa, milliyetçilik aşamasıyla devam ediyor. Milliyetçilik ordu milleti oluşturacak bir ideoloji, yapıştırıcı bir güç olarak görülüyor: "'[M]illiyetçilik' ilkesinin birleştirici, bütünleştirici bir özelliği vardır. Milletimizi iç ve dış tehditler karşısında birlik içinde tutmayı amaçlar." (Öztürk vd., 2007a: 49) Bu yaklaşım elbette çok tartışmalıdır. Çokdilli, çokkültürlü vb. grupların yaşadığı topraklarda milliyetçiliğin nelere yol açtığını bilinmektedir. Ayrıca milliyetçiliğin evrensel değerler açısından da sorun yarattığını, yabancı

düşmanlığına yol açtığını, ben ve öteki ayrımını güçlendirdiğini, günümüzün en önemli sorunlarından biri olduğunu da burada hatırlatmakta yarar olabilir. Nitekim kitaplardaki "milliyetçilik" söyleminin vardığı şu aşama bu yargıyı doğrular niteliktedir:

> Başka ülkelerde yaşayan Türklerin o ülke ekonomisine katkıda bulunduklarını söyleyiniz. Ayrıca başka ülkelerde yaşayan Türklerin o ülkelerin kültürlerine çeşitlilik kattığını söyleyiniz. Ancak başka kültürlerle iletişimin sınırlarının çizilmesi gerektiğini milli olan unsurların korunması gerektiğini vurgulayınız. (Genç vd., 2006c: 175)

Böylelikle dünya ile "biz" arasına çekilen kalın bir çizgiden söz etmek çok da abartılı bir çıkarım olmayacaktır.

Başka konularda da bu yaklaşımın izleri vardır: "O kadar ki, bazı Tabgaç yabguları, Çinlilere hayranlıkları yüzünden kendi halklarını ve kültürlerini hor gördüler. Bu durum, Tabgaçların, Çin kültürü ve Çin kalabalığı içinde eriyip gitmelerine sebep oldu," (Kolukısa vd., 2006e: 236) veya "Ancak Atatürk, bunu yaparken bu ülkelerin körü körüne taklit edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu ülkelerdeki her yapılanı değil, sadece iyi olanları ve bize uygun olanları almalıyız." (Öztürk vd., 2007a: 55) Tutum Yatırım ve Türk Malları Haftası günüyle ilgili bilgi metninde ise şöyle denilmektedir:

> Yurdumuzda üretilen malları , iç pazardan arta kalan kısmı dışarıya satılır. Böylece yurdumuza döviz girdisi sağlanır. Dışarıdan aldığımız mallar için de bu ülkelere döviz öderiz. Yani her iki durumda da gereksiz harcamalarımız ülkemizin zararına olmaktadır. Bu ülkede yurttaşlar savurgan olursa, o ülkenin ekonomisi yavaş yavaş bozulur. Ülkede işsizlik ve fakirlik baş gösterir... Yurdumuzda üretilen malları kullanmaya özen gösterirsek, dışarıya döviz çıkışını önlemiş oluruz. (Kolukısa vd., 2006e: 149)

Uygulanan hükümet politikaları yıllardan beri farklı bir çizgide olsa da, ders kitaplarındaki bu yaklaşım şaşırtıcı bir şekilde, tek partili dönemin "milliyetçi", "devletçi" yaklaşımlarına göz kırpıyor adeta.

1930'ları ve 1940'ları hatırlatan "izci andı"nın bir kaynak kitapta yer alıyor olması da yukarıdaki yargıyı doğrular nitelikte olabilir: "-İZCİ ANDI- Tanrı'ya, vatanıma ve milletime karşı vazifelerimi yerine getireceğime .... Şerefim üzerine ant içerim."[6] (Polat vd., 2007a: 152-153) Bu alıntının ait olduğu ünitenin adı ironik bir biçimde "Yaşayan Demokrasi"dir. Bu ünite içinde bulunan ilgili konu başlığı ise şöyledir: "İzci Daima Hazırdır". İki tam sayfa bu konuya ayrılmış. İzci Andı'nın sadece geçmişte değil, şimdi de kullanılan bir ant olduğu içerikten ve söylemden anlaşılıyor. Aynı yerde bulunan "İzcilik

6- Bu "ant" ve diğer alıntılar şunu hatırlattı: "Önce Tanrı ve ata toprağı; başka arzu ve görevler bundan sonra gelir." "Faşist Savaşçıya On Emir- Eylül 1931"'den aktaran Alpkaya (2005: 117).

İlkeleri"nin 2. maddesinde ise şöyle deniliyor: "İzci, yurduna, milletine, ailesine ve izci liderine sadıktır" (agy, s. 153). Gene aynı yerde bulunan "İzciliğin Amaçları" arasında belirtilenlerden biri de şudur: "İzcilik çalışmaları çocuk ve gencin; ... [k]anun, nizam ve emirlere uyan, saygılı ve disiplinli nitelikli yurttaş olarak yetişmesini sağlamaktır."[7]

Türk Tarih Tezi'nin Canlanışı ve Türk Müslümanlığı

1930'lı yılların Türk Tarih Tezi'nin[8] izlerine geçmiş yılların kitaplarında da rastlanırdı ama bu durum özellikle 1990'lı yıllarda yapılan değişikliklerle önemli ölçüde silinmişti. Şimdi yeniden eski tezin benzer ve farklı araçlarla gündeme getirildiğini görmek şaşırtıcı olmuştur. Burada da adeta üst üste bindirilen bir fikri inşa sürecinden söz edilebilir. Her şey anayurttan göçle başlıyor, başlatılıyor. Örneğin 6. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında Türklerin anayurdu ve göçler haritası da var. Bu harita o bildiğimiz ünlü haritanın bir benzeridir.[9] Haritada Türklerin ilk yurdu koyu renklerle belirtilmiş, göç yolları gösterilmiş, ama bu göçlerin hangi tarihlerde gerçekleştiği belirtilmemiştir (Kolukısa vd., 2006c: 63). Haritanın yanında Oğuz Kaan Destanı'ndan uzunca bir bölüm var. Göz ve beyin, ister istemez harita ve destanı birlikte algılıyor. Aynı yerde, destanın bitiminde öğrencilere şu soru yöneltilmiş: "Oğuz Kağan'ın çocuklarına söylediği bu sözlerle Türklerin ana yurtlarından göç etmeleri arasında nasıl bir bağlantı kurabiliriz?" Destanın ilettiği ana fikir ise şudur: "Tanrı bütün dünyayı senin nesline, soyuna bağışlasın" (agy, s. 63).

Özellikle öğrencilerde yerleşmiş yaygın bir inanç vardır; haritalar bilimseldir, bilimin ürünüdür, gerçekliği tartışılmaz. Harita, destanla birlikte ele alındığında bu durum destana gerçeklik duygusu katıyor. Gerçeklik duygusu sorulan soruyla da pekişiyor. Böylece harita, destanı; sorular da, haritayı ve destanı karşılıklı onaylayarak, Türklerin Orta Asya'dan göçü söylencesi meşrulaştırılmış oluyor. Benzer anlayış Genç vd. (2006b: 53) kaynağında da var. Burada, Oğuz Kağan Destanı'nın bitimindeki "Yukarıdaki metinler, Oğuz Kağan destanı'na aittir. Bu destan Asya Hun Devleti Dönemi hakkında bilgiler içermektedir" açıklamasının ardından öğrencilerden destanı kullanarak verilen soruları cevaplamaları bekleniyor.[10]

Haritaların Türk Tarih Tezi'ni onaylatmak için araçsallaştırılmasına devam edersek, efsanevi Ötüken'in ders kitaplarındaki haritalarda açık seçik

7- Kaynak olarak "Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı" belirtilmiştir.
8- Ayrıntılı bilgi için bkz. Ersanlı Behar (1996) ve Copeaux (2006).
9- Bkz. Ersanlı Behar (1996) kapak resmi.
10- Destanların "tarihsel belge" olarak kullanılması konusuna "Eleştirel Düşünmeyle İlgili Sorunlar" bölümünde değinilecektir.

gösterildiğini de belirtmek gerekir. "Yazıtlardaki Uygarlık" başlığı altında incelenen bölümde Asya'yı gösteren resimli bir haritada "Ötüken" net bir şekilde belirtilmiş, Altay Dağları'nın doğusuna, Baykal Gölü'nün güneyine yerleştirilmiştir. Metinde de, "...Ötüken adı verilen ormanlarla kaplı bir dağ eski Türkler için çok kutsal sayılır" (Genç vd., 2006a: 117) ifadesi vardır. Burada da metindeki bu ifade harita aracılığıyla doğrulanmıştır. Böylelikle tartışmalı ve henüz çözümlenmemiş bir konu tartışılmaz bir gerçekliğe bürünmüştür. Haritalarda karşımıza çıkan diğer bir sorun da, Hun, Uygur, Köktürk egemenlik alanını gösteren bölgelerin kesin çizgilerle, bugünkü devletlerin sınırlarını belirtir gibi çizilmiş olmasıdır. Böylelikle bu toplulukların günümüzdeki gibi birer devlet olduklarına göndermede bulunulmaktadır.

Fikri inşa, göç nedenlerinin gündeme getirilmesiyle devam ediyor. Göçlerin nedeni olarak da çoğunlukla coğrafi koşulların ve iç düşmanların vurgulanması dikkat çekiyor: "Bu Göktürk kağanları da önceki Türk hükümdarları gibi, Çinli prenseslerle evleniyorlardı. Çinliler ise zaman zaman gönderdikleri elçilerle, zaman zaman da bu Çinli Hatunlar sayesinde Göktürk ülkesinde siyasi karşılık ve parçalanmalar meydana getirebiliyordu." (Kolukısa vd., 2006e: 237) Ya da "Çinli diplomatlar, prenseslerin koruyuculuğundan yararlanarak ülkeye girip yıkıcı propagandalarını başlattılar." (Genç vd., 2006c: 106) Ama İlteriş Kağan bu hataya düşmediği için övülüyor: "... İlteriş unvanı aldı. Çinli bir prensesle değil, bir Türk kızıyla evlendi." (Kolukısa vd., 2006e: 238) Bu tip ifadeler ders kitaplarından çıkarılmıştı, ama şimdi yeniden hatırlandığı anlaşılıyor. Zaman zaman da benzer görüşler bir otoriteye, Mustafa Kemal'e başvurularak ileri sürülüyor:

> Türk milleti, eski ve şerefli bir millettir... Zaten maddi olsun dimaği olsun hiçbir sıkıcı hudut içinde durmaz yaratılışta olduğundan yüksek ana yurdunun, dünyadan uzak vaziyetine karşı isyan etmiştir. İşte o zaman bu ilk Türkler, başlarını alarak dünyanın doğusuna hem batısına yayıldılar. (Kolukısa vd., 2006c: 69)

Bu alıntının kaynağı belli olmadığı için, öğrenciler hangi tarihte söylenmiş olduğunu bilemeyecektir. Aslında zaman algısını yeni yeni edinmeye başladıkları için anakronizmaya her zaman eğilimli olan 6. sınıf öğrencileri konuşmanın tarihini bilselerdi de bir şey değişmezdi. Şu soru bu alıntıyı daha da ilginç hale getirmektedir: "Atatürk'ün sözlerinden yola çıkarak Türklerin tarih boyunca kurdukları devletlerin genel özelliğini belirtiniz" (agy, s. 69). Buna ancak fethettiler, yayıldılar, savaştılar türünden yanıtlar verilebilir...

Orta Asya'daki dönem, gerek görsellerin kullanımı gerek bilgi notları, daha çok da destanlar aracılığıyla bir "altın çağ" olarak sunuluyor ve bu yapılırken olgusal hatalara veya anakronizmaya düşülüyor. "Türk devlet anlayışında otlak ve yaylaklar devlet malı idi. Bu durum, kişilerin büyük toprak

sahibi olmalarını engelliyordu. Dolayısıyla Türk devletlerinde kölelik ve bazı kişilerin ayrıcalıklı hale gelmesi önlenmiş oluyordu." (agy, s. 68)

Türklerin göçlerden sonra kendi uygarlıklarını dünyanın dört bir yanına yaydığı, "uygarlığı dünyaya Türkler taşımıştır" iddiası bilindiği üzere Türk Tarih Tezi'ne aittir. Ders kitaplarında bunu doğrudan dile getiren ifadeler de var. "Türk milleti, dünya tarihinde önemli görevler yapmış, çok eski bir uygarlığa sahiptir. Türkler gittikleri yerlere kültürlerini taşımışlar, diğer milletlerin hayatlarını etkilemişlerdir." (Öztürk vd., 2007a: 54) Türklerin Avrupalı toplulukları yerinden oynatmasıyla, Kavimler Göçü'yle bağlantılı olarak da şu sonuçlar çıkarılmış: "Türk kültürü Avrupa'da yayıldı (Ordularda at kullanılmaya başlandı. Pantolon ve ceket Avrupa'da da giyilmeye başlandı. Türklerdeki alp kavramı yerine Avrupa'da şövalyelik ortaya çıktı.)"[11] (Kolukısa vd., 2006c: 65) "Türk milleti Avrupa'daki siyasi dengeleri türümüyle değiştirecek Attila gibi bir kumandan yetiştirdiği gibi kitabı Fransa'daki tıp okullarında yüzlerce yıl okutulan İbn-i Sina gibi bir dahiyi, felsefe biliminde büyük bir yeri olan Farabi'yi, eserlerini tüm dünya vatandaşlarının hayranlıkla incelediği Mimar Sinan'ı yetiştirmiştir," (Kolukısa vd., 2006b: 55) sözleri de bir başka örnektir.

Türk Tarih Tezi'nin en iddialı bölümlerinden biri de Sümerlere, Hititlere, Etrüsklere vb. ilişkin iddialardı. Kitaplarda bunlara da yer verilmiştir. Bir ders kitabında, Sümerce ve Türkçe kelimeler sıralanıp[12] öğretmen için şu yönerge yazılmış: " [A]lıntıyı inceletiniz. Sümerce ve Türkçe arasındaki benzerliklerin nedenleri hakkında öğrencilerinizin tahmin yürütmelerini sağlayınız." (Genç vd., 2006c: 91) Taramacılardan E. Baysal bu alıntı bağlamında, "Her ne kadar '*overreading*'e girse de burada Türk Tarih Tezi'ne bir gönderme vurgusu göze çarpmaktadır. Öğrenci ya iki topluluğun da Anadolu'da yaşadığından söz edebilir ya da Sümerlerin Türk olduğunu söyleyebilir" demiş. Bu yoruma katılmamak mümkün değil ve bu yöntemle istenilen her şey öğrencilere söylettirilebilir.

Benzer bir örnek de şudur:

> ('Milattan Önce Anadolu'daydık' başlığı altında) 'Van 100. Yıl Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Veli Sevin'in Hakkari'de yaptığı kazıda, MÖ 1200 yıllarına ait balbal adı verilen, Türklerin kullandığı mezar taşları bulundu. Türklerin MÖ 1200'lü yılarda bu bölgede yaşadıklarını kanıtlayan önemli bir buluntu özelliğini taşıyan mezar taşları, Türk Tarih Kurumu'nca 9-13 Eylül'de gerçekleştirilecek Türk Tarih Kongresi'yle bilim dünyasına sunulacak.' Bir internet haberi, 07.09.2002. (Genç vd., 2006a: 55)

11- Parantez içindeki ifadeler yazarlara aittir.
12- Alıntıda eşleştirilmiş olarak, Türkçe harflerle şu kelimeler yer almaktadır: " "egi - ece (prenses)", "es - esmek", "bur (delik) - burgu (delik açan alet)", "kim - kim".

Haberin kaynağı açıkça belirtilmemiş ama haberin doğru olduğunu biliyoruz. Sorun bu haberin kullanış biçimindedir. Yorumlanmaya, karşılaştırmalı araştırmaya vb. ihtiyaç duyan bir arkeolojik bulgu, Türklerin MÖ 1200 yıllarında Anadolu'da olduğunu kanıtlamak için kullanılıyor. Kanıt gibi "muazzam" bir kavram haberde geçiyor, ama bunun eleştiriye tabi tutulmadan bire bir kitaba alınması bir sorundur. Bunun bir tez olduğu, bir araştırma konusu olduğu da kitabın ilgili bölümünde hiçbir şekilde belirtilmemiştir. Olgusal bir durum olarak, tartışılmaz bir gerçeklik olarak sunulmaktadır. Öğrencinin aklında kalacak, çarpıcı bir bilgi şudur: "Türkiye, Türklerin kök yurdudur". Mustafa Kemal'den alıntılar da bu iddiaları destekler nitelikte izlenim doğmasına yol açmaktadır. Örneğin 1 Kasım 1936'da TBMM'de yaptığı konuşma'da Mustafa Kemal şunları söylemektedir: "Tarih Kurumu'nun Alacahöyük'te yaptığı kazılar sonucunda, ortaya çıkardığı beş bin beş yüz yıllık maddi Türk belgeleri, dünya kültür tarihinin yeni baştan incelenmesini ve derinleştirilmesini gerektirecektir." (Kolukısa vd., 2006c: 29)

"Yaşadığımız Yer" ünitesinde bulunan bir mahalle krokisindeki cadde ve sokak isimlerinin seçimi bile ilginç bir tablo oluşturmuş: *Ulubatlı Hasan Caddesi, Atatürk Bulvarı, Milli Egemenlik Caddesi, Plevne Sokak, Ergenekon Sokak, Vatan Sokak, Malazgirt Sokak, İnkılap Sokak...* (Tekerek vd., 2007a: 67) Benzer bir yaklaşım şu etkinlikte de var: "Peki arkadaşlar, Atatürk'ün 1933 yılında 'Bizim bu dostumuzun idaresinde dili bir, inancı bir, özü bir kardeşlerimiz vardır. Onlara sahip çıkmaya hazır olmalıyız.' dediği ülkeler ve topluluklar günümüzde hangileridir?... Şimdi hepinizden bu kardeş cumhuriyetlerimiz ve diğer Türk toplulukları hakkında bilgiler toplamınızı ... istiyorum... Bunun üzerine Tuna, Altay ve Yakut bir grup kurup araştırmaya koyuldu." (Kolukısa vd., 2006c: 130) Bütün bu örnekler belli bir zihniyetin yansıması olarak görülebilir. Bu tercihler kitabın atmosferini oluşturduğu, belli bir tat, bir izlenim bıraktığı için önemlidir. Asıl olan ayrıntılar değildir, onlar unutulur; önemli olan öğrencilerin ve öğretmenlerin aklında kalan son resimdir.

"Türk dünyası" kitaplarda ilk kez bu kadar yoğun bir biçimde yer almıştır. Kitaplarda onlardan "soydaşlarımız" şeklinde söz ediliyor: "Orada soydaşlarımız da yaşıyormuş ama Türkçeyi bizim gibi rahat konuşamıyorlarmış." (Kolukısa vd., 2006a: 16) Bir başka örnek şudur: "Ülkemiz kendisiyle kültürel, tarihi yakınlık olmasına bakmaksızın tüm ülkelerle dostane ilişkiler sürdürmektedir. Ancak aramızda geçmişten gelen köklü ortak bağlarımız olan dünyanın başka ülkelerinde yaşayan soydaşlarımızla daha da yakından ilgilenmektedir." (Genç vd., 2006a: 97) Veya "Bu uygarlıkların kimisi kısa sürede tarih sahnesinden ayrılmış kimisi ise yüzyıllar süren cihan hakimiyeti kurmuştur. Bu

uygarlıkların bazılarıyla aramızda derin bağlar vardır: Dil, din, gelenek, görenek ve ülkü birliğimiz olmuş. Tasamız, sevincimiz bir olmuş" (Genç vd., 2006b: 65) Ya da "Türk dünyasında ortak olan her özelliğin tarihi, kültürel, din, dil ortaklığından kaynaklandığı üzerinde durunuz." (Genç vd., 2006c: 175)

E. Baysal, "Türkiye'ye Türki cumhuriyetlerden daha yakın olan Türkiye'nin komşuları görmezden gelinmektedir" demiş, ama böylelikle bazı soruların görünüşte kağıt üzerinde üstesinden gelinmiştir.[13] Gerçekten de Türk dünyasının hayli geniş bir yer kapladığı program ve kitaplarda Avrupa ve dünya neredeyse hiç yoktur. Anadolu'nun tarihsel geçmişi de birkaç ilkçağ uygarlığıyla sınırlı tutulmuş. E. Baysal'ın da değindiği gibi, "İstanbul'un geçmişi neredeyse Türk geçmişe indirgenmiş. Eski dönemler yok denecek kadar az... Örneğin Ayasofya'nın Bizans geçmişine göz kırpılıyor sadece, 1000 senelik geçmiş iki cümlede geçiştirilip Türk geçmişine odaklanı[lı]yor, okuma parçasında ise farklılıkları barındıran kozmopolit özelliğinden hiç bahsedilmemiş. Öne çıkan yapılar ise, camiler ve saraylardır," (bkz. Kolukısa vd., 2006c: 16-19). Aslında amacın tam da bu olduğu şu şekilde ifade edilmiştir: "Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Türk kültürünü oluşturan temel öğeleri tanıyıp benimseyerek, ulusal bilincin oluşmasını sağlayan kültürün korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul ederler." (Kolukısa vd., 2006b: 50)

"Türk Tarih Tezi", "Türk kültürü", "Türkler", "soydaşlar" gibi kavramlara eklemlenen bir diğer kavram da Müslümanlıktır. Programda ve kitaplarda İslam tarihine geniş yer ayrılmıştır. Bu metinlerde Mekkelilerden din kitaplarında rastlanılan bir şekilde "müşrikler" olarak söz edildiği gibi, "İslamın gelmesi ile birlikte Arap yarımadası'nda insan hakları açısından ne tür değişmeler meydana gelmiştir?" (Genç vd., 2006a: 150) şeklinde ifadelere de yer verilmiştir. Böylelikle anakronizma yapılarak, İslam ile modern çağın söylemi insan hakları kavramı sihirli bir şekilde bileştirilivermiştir.

Burada da bir fikri inşa vardır. Türkler Müslüman oldular çünkü kendi dinleri (GÖK TANRI inanışı) buna uygundu, zaten çok farklı değildi, dolayısıyla gönüllü olarak Müslüman oldular, zorla değil. Yani "Türkler İslamı kılıç zoruyla değil, kendi rızalarıyla kabul etmişlerdir" söylemi hâkimdir. Örneğin bir kitapta "Şüphesiz bu dini seçmelerinin en önemli sebebi, eski Türk inancı ve anlayışı ile İslamiyet arasında birçok benzerlik bulunmasıdır" dendikten sonra, Müslümanlıkla ortak olduğu varsayılan şu iddialar sıralanıyor: *Tek tanrı inanışı (Gök Tanrı), ahret inancı ve ruhun ölmezliği, Gök Tanrı'ya kurban sunma geleneği, gaza ve cihat geleneği ile yağma geleneği arasında kurulan ilişki ve ahlak kurallarının Türk anlayışına uygun düşmesi* (Kolukısa vd., 2006c: 81).

13- Bu konuya sonuç bölümünde değinilecektir.

Veya "Selçuk ve kendisine bağlı olanlar, eski inanışlarıyla benzerlik gösteren bu dine sıcak bakıyorlardı." (Kolukısa vd., 2006e: 240) İkinci aşamada ise Müslüman oldular, ama benliklerini kaybetmediler söylemi hâkimdir: "Kısaca Müslüman oldular, ancak Türk kültür ve adetlerini sürdürdüler." (Genç vd., 2006c: 123)

Müslümanlığın Türklere en uygun din olduğu anlatıldıktan sonra, bu dinin en modern bir din olduğu fikrinin işlendiği başka aşamaya geçildiği alıntılardan da gözlenebiliyor: "Müslümanlar fethettikleri yerlerin kültürüne sahip çıkmışlar, korumuşlar ve onu geliştirmişlerdir. [F]ethettikleri her yerde halka çok iyi davranmış, saygı ve hoşgörü göstermişlerdir." (Polat vd., 2007a: 126) "Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle Türk kadınının sahip olduğu haklara yenileri eklenmiştir" (Kolukısa vd., 2006c: 160) ifadesinde ise bu hakların neler olduğu belli değildir. Her şey bulanıktır, genelleştirilmiştir, somut bir bilgi yoktur. Ders kitaplarında yer alan bu tür görüşleri yazanların iddialarını temellendirme kaygısı taşımadıkları da söylenebilir. Sonuç olarak İslam dini Türklere en uygun din olmuş oluyor, dolayısıyla da asimile de olmuyorlar, üstelik kadınlar da eskisinden daha geniş haklara kavuşmuş oluyor.

Taramacı C. Abi, "Türkiye, Türk-İslam çerçevesinde gösterilmiş. Ülkede yaşayan diğer etnik, dil ve din grubu mensupları, bunların ülkeye kattıkları göz ardı edilmiş. Varlıkları kitabın geneline hiç yansımamış. Türkiye ve Türkiye'nin şehirleri tanıtılırken Türk ve Müslüman olmayan örneklere hiç yer verilmemiş" demekte ve gene aynı bağlamda "Bir Ülke Bir Bayrak" ünite başlığını eleştirmekte, bunun sloganvari çağrışım yarattığına ve Türkiye'nin İslam motifli bayrağının ve Türk ülkesi olmasının vurgulandığına dikkat çekmektedir.[14] Söylediği bölümde Türk bayrağı tanıtılıyor ve bunun Osmanlı bayrağının devamı olduğu belirtiliyor, renklerin anlamı söyleniyor, arkasından M Akif Ersoy'un "Bir hilal uğruna ya Rab ne güneşler batıyor" dizelerine yer veriliyor. E. Baysal da "Ünitelerdeki konular Türk İslam sentezini yüceltir niteliktedir. Özellikle 3. ünitedeki Türk etnik kökenine vurgu ve İslam dinine vurgu aşikardır" diyor.[15]

Atatürkçülük Konuları

Atatürkçülük gibi özel bir "öğrenim" alanı olması, sosyal bilgiler derslerine tartışmasız ve aracısız bir şekilde ideolojik bir ders niteliği kazandırmaktadır. Aşağıdaki tablo sadece 5.sınıflara aittir ve diğer konuların/kazanımların yanı

14- Bir başka kitapta farklı bir anlatıya rastlanmıştır (Polat vd., 2007a: 53). Bu, ders kitaplarında bulunan nadir örneklerden biridir. Burada Marco Polo'dan yapılan alıntıda, "Halkın diğer kesimleri kentlerde oturan, ticaret ve el sanatlarıyla uğraşan Rumlar ve Ermenilerdir" deniliyor.

15- Konuyla ilgili diğer alıntılara, bu yazı içinde farklı başlıklar altında da rastlanacaktır.

sıra bir yıl içinde Atatürkçülükle ilgili olarak işlenecek konuları göstermektedir. Bu çizelge, konuyla ilgili hiçbir açıklamanın daha çarpıcı olamayacağı düşünülerek buraya alınmıştır.

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ATATÜRKÇÜLÜKLE İLGİLİ KONULAR TABLOSU[16]

ATATÜRKÇÜLÜKLE İLGİLİ KONULAR
1. Türk kadınının toplumdaki yerini ve Atatürk'ün kadın haklarına önem verdiğini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasal haklar kanıt gösterilerek kadınların cumhuriyet yönetimi sayesinde elde ettikleri hakları vurgulanarak Türk kadının günümüz toplumundaki yeri ve önemi açıklanacaktır.
2. Atatürk'ün öğretmenlere önem verdiğini fark edebilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün öğretmenlere verdiği önemi belirten sözleri ve onun yeni Türk harflerinin öğretilmesinde öğretmenlik görevi üstlendiği belirtilerek Atatürk'e eğitim-öğretim alanındaki çalışmalarından dolayı baş öğretmen unvanı verildiği vurgulanacaktır.
3. Atatürk'ün hayatıyla ilgili olay ve olguları kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün söylediği özlü sözlerden Atatürk'ün fikir hayatına ilişkin çıkarımlarda bulunur. • Atatürk'ün fikir hayatını oluşturan temel ilkelerden olan akılcılık, bilimsellik, toplumsal dayanışma, insan sevgisi, barışçılık ve evrensellik ilkeleri nedenleri ile ilişkilendirilerek açıklanacaktır. • Atatürk'ün ilk cumhurbaşkanımız olarak devleti en iyi şekilde yönettiği belirtilerek, eserlerinin neler olduğu belirtilerek en büyük eserinin neden Türkiye Cumhuriyeti olduğu açıklanacaktır.
4. Atatürk'ün son günleriyle ilgili olaylar ve olgular bilgisi **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün hastalığına rağmen son günlerinde ülkenin iç ve dış işleri ile ilgili yaptığı çalışmalar 6. kazanımdan sonra vurgulanacaktır (katıldığı yurt içi gezileri, Hatay'ın Türkiye'ye katılması için gösterdiği çaba ve vasiyeti ile servetinin büyük kısmını Türk milletine bırakması).
5. Atatürk'le ilgili anılardan zevk alış **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün siyasî hayatıyla ve son günleriyle ilgili anıları ve bu anılarda geçen olayların günümüz için önemi 6. kazanımdan sonra vurgulanacaktır.

16- http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10.

6. Atatürk'ün düşünce sistemini oluştururken dünyadaki ve ülkedeki olaylardan etkilendiğini açıklayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün, dünyadaki siyasî, askerî, ekonomik, sosyal, kültürel ve bilimsel gelişmeleri izleyip bu gelişmelerin ışığında devletin ve ülkenin içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtarılması için çözüm yolları aradığı ve bu koşulların Atatürkçü düşünce sisteminin oluşmasında da etkisi olduğu 5. kazanımdan önce açıklanacaktır. • Atatürk'ün tarih boyunca bağımsız yaşamayı ilke edinmiş olan Türk milletinden aldığı güçle, fiîlen yıkılmış olan Osmanlı Devleti'nin yerine millî egemenliği esas alan özgür ve bağımsız yeni bir devlet kurmanın gerekli olduğuna inandığı ve buna önem verdiği 5. kazanımdan önce açıklanacaktır.
7. Atatürkçülüğü tanımlayabilme ve önemini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürkçülüğün; Türk Milleti'nin bugün ve gelecekte tam bağımsız olmasını, Türk Milleti'nin huzur ve refah içinde yaşamasını amaçladığı 5. kazanımdan önce vurgulanacaktır. • Atatürkçülüğün; devlet yönetiminde millet egemenliğini esas aldığı, aklın ve bilimin rehberliğinde Türk kültürünü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarmayı amaçladığı ve Türk milletinin çağdaşlaşmasını hedeflediği; Atatürkçülüğün gerçekçi fikirlere dayanarak esaslarının Atatürk tarafından ortaya konulduğu, ilke ve esaslarıyla olan bütünlüğü 6. kazanımdan sonra vurgulanacaktır.
8. Atatürkçülüğün bir bütün olduğunu fark edebilme **AÇIKLAMA:** Atatürkçülüğün Türk milletinin ihtiyaçlarından ve gerçeklerinden ortaya çıkan bir düşünce sistemi olduğu 5.kazanımdan önce; Atatürkçülüğü oluşturan ilke ve esasların birbirini tamamladığı ve bir bütün oluşturduğu ise 6. kazanımdan sonra işlenecektir.
9. Diğer dinlere hoşgörülü olmanın gereği ve vicdan hürriyetinin önemini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Diğer dinî inançlara hoşgörü göstermenin gereği, din ve vicdan hürriyetinin önemi Atatürk'ün uygulama ve sözlerinden örnekler verilerek vurgulanacaktır.
10. Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğunu kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün yurtta ve dünyada barışa önem verdiği vurgulanarak, Atatürk'ün barışçı bir devlet adamı olduğu belirtilecektir.
11. Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışında taklitçilikten kaçınmanın önemini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışı üzerinde durularak bu anlayışta taklitçiliğe yer olmadığı belirtilecektir.

12. Atatürk'ün millî eğitim konusundaki düşüncelerini/uygulamalarını fark edebilme **AÇIKLAMA**: Atatürk'ün millî eğitim konusundaki düşünceleri ve uygulamalarından yola çıkılarak millî eğitim politikasını oluşturan temel düşünceleri belirtilecektir. • Atatürk'ün Türk eğitiminin neden millî, çağdaş ve laik olmasına önem verdiği açıklanacaktır. • Atatürk'ün öğretim birliğine ve karma eğitime neden önem verdiği açıklanarak, onun eğitimin ve millî kültürün yaygınlaştırılmasına önem verdiği vurgulanacaktır.
13. Atatürk'ün Türk Diline önem verdiğini fark edebilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün Türk Dili ile ilgili yaptığı çalışmalar açıklanarak dille ilgili özlü sözlerine yer verilecektir.
14. Millî kültürün korunmasında dilin önemini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Millî kültürün korunup geliştirilmesinde Türk dilinin önemi açıklanarak Atatürk'ün millî kültür ve dil arasındaki ilişkiyi belirten sözleri ile ilişkilendirilecektir.
15. Millî kültürün korunmasında dilin önemini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Atatürk'ün dile verdiği önem ile bağımsızlık arasındaki ilişki değerlendirilecektir.
16. Atatürk'ün millî tarihimize önem verdiğini fark edebilme **AÇIKLAMA:** Türk Milletinin dünya medeniyeti ve tüm insanlık üzerindeki etkileri vurgulanacaktır. • Kanıtlara dayanarak Atatürk'ün millî tarihimize verdiği önem Atatürk'ün sözleri ve Türk Tarih Kurumu'nun açılışı ile ilişkilendirilerek Türk Tarih Kurumu'nun millî tarihimizle ilgili bilimsel araştırmalar yaptığına yer verilecektir.
17. Atatürk ilke ve inkılâplarının dayandığı esasları kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Millî tarih bilinci, vatan ve millet sevgisi, millî dil, bağımsızlık ve özgürlük, egemenliğin millete ait olması, millî kültürün geliştirilmesi, Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarma gibi daha önce ele alınmış olan Atatürkçülüğün temel esasları hatırlatılarak Atatürk ilkeleri ile ilişkilendirilecektir. • Millî birlik ve beraberlik ile ülke bütünlüğünün Atatürk ilke ve inkılâplarının dayandığı temel unsurlardan olduğu açıklanacaktır.
18. Cumhuriyetçilik ilkesini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Bu ilke çerçevesinde; Bir kişinin veya bir zümrenin egemenliğine dayanan yönetimlerle cumhuriyet yönetimi Atatürk'ün cumhuriyetle ilgili sözleri de belirtilerek karşılaştırılacak ve demokrasinin esas alındığı cumhuriyet yönetimi, Türk milleti için en uygun yönetim şekli olduğu için cumhuriyetin kabul edildiği açıklanacaktır.

• Cumhuriyetin bir devlet ve yönetim şekli olarak anayasamızda yer aldığı ve anayasadaki bu maddenin değiştirilemeyeceği açıklanarak, anayasamızda Türkiye Cumhuriyetinin demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğu hükmünün yer aldığı vurgulanacaktır. • Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde Türk gençliğinden beklentileri analiz edilerek Türkiye Cumhuriyeti'ni Türk gençliğine emanet ettiği ve Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'nin sonsuza kadar yaşatılmasını istediği açıklanacaktır. • Cumhuriyetçilik ilkesini benimsemenin cumhuriyet yönetimine bağlılığı sağladığı, cumhuriyet yönetimini korumayı ve yüceltmeyi amaçladığı vurgulanarak, cumhuriyet yönetiminin Türk toplumuna sağladığı faydalar demokrasi, katılım, hak ve hürriyet kavramları çerçevesinde değerlendirilecektir.
19. Milliyetçilik ilkesini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Bu ilke çerçevesinde; Atatürk milliyetçiliğinin dayandığı esasları (inandığı ve güvendiği Türk milletini sevmeye ve yüceltmeye dayandığı, "Ben Türküm" diyen herkesin Türk olduğu, millî birlik ve beraberliğimizin temel taşı olduğu, milletin bağımsızlığını amaçladığı, insanlara ve insanlığa değer verildiği, Türk vatandaşları arasında hiçbir ayrım yapılamayacağı, yurtta ve dünyada barışa önem verdiği) Atatürk'ün milliyetçilik konusu ile ilgili sözleri ile ilişkilendirilerek, Atatürk milliyetçiliğinin Türk toplumuna sağladığı yararlar örneklerle açıklanacaktır. • Atatürk milliyetçiliği açıklanırken milliyetçilik duygusunun Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanacaktır.
20. Halkçılık ilkesini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Bu ilke çerçevesinde; halk kelimesinin bir ülkede oturan ve o ülkeyi vatan bilen insanlar için kullanıldığı belirtilerek, herkesin devlet hizmetlerinden yararlanma hakkına sahip olduğu, devlet ile vatandaş arasındaki ilişkilerin çağdaş bir anlayışla düzenlendiği, halkın refah ve mutluluğunu sağlamayı amaçladığı açıklanacaktır. • Halkçılık ilkesinin millî egemenliğin dayanağı olduğu vurgulanarak Türk toplumuna sağladığı yararlar ve Atatürk'ün halkçılık konusuyla ilgili sözleri örneklerle açıklanacak, kanun önünde eşitlik, adalet, demokratik hak kavramları halkçılık ilkesi ile ilişkilendirilecektir.
21. Devletçilik ilkesini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Bu ilke çerçevesinde; Atatürk'ün ekonomi alanındaki görüşleri doğrultusunda devletçilik ilkesinin devlete ekonomik, sosyal ve kültürel alanda yüklediği görevler açıklanacaktır. • Devletin çıkardığı kanunlarla özel teşebbüsü koruduğu vurgulanarak devletçilik ilkesiyle ekonomide özel teşebbüs ile kamu iktisadî teşekküllerinin birlikteliği vurgulanarak devletçilik ilkesinde devletin kişileri üretim ve ticaret

gibi işlere özendirdiği açıklanacaktır. • Devletçilik ilkesinin Türk ekonomisini geliştirmek amacıyla ortaya atıldığı, ekonominin her alanındaki faaliyetleri başlattığı, Türk toplumuna sağladığı yararları örneklerle açıklanarak, devletçilik ilkesinin niteliği Atatürk'ün sözleri ile açıklanacaktır.
22. Laiklik ilkesini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Bu ilke çerçevesinde; laikliğin, dinin devlet düzeni, eğitim ve hukuk sistemleri ile toplumsal yaşayış üzerindeki etki, baskı ve denetiminin kaldırılması şeklinde tanımlanabileceği belirtilerek, Cumhuriyetten önceki dönemde padişahların din ve devlet işlerini birlikte yürüttüğü belirtilecektir. • Ülkemizde laikliğin yerleşmesi amacıyla yapılan değişikliklerden yola çıkılarak laiklik ilkesinin temel esasları (devlet yönetiminde din kuralları yerine millet egemenliğinin esas alındığı, akla ve bilime önem verildiği, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının din ve vicdan hürriyetinin anayasa ile güvenceye alındığı, dinî inanç ve duyguların istismar edilmesine izin verilmediği, demokrasinin gereği olduğu) açıklanacaktır. • Laiklik ilkesinin millî birlik ve beraberliğimizin sağlanmasında çok önemli bir rol oynadığı açıklanarak, Türk milletine çağdaşlaşma yolunun açıldığı örneklerle vurgulanacaktır. • Laiklik ilkesinin cumhuriyet yönetiminin güçlenmesi için gerekli olduğu ve ülkemizde demokrasinin yerleşmesine yardımcı olduğu belirtilecektir. • Atatürk'ün İslâm dini, din ve vicdan hürriyeti ile dini istismar ve taassup konularındaki sözlerinden örnekler verilerek laiklik ilkesinin Türk toplumuna sağladığı yararlar örneklerle açıklanacaktır.
23. İnkılâpçılık ilkesini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** İnkılâpçılık ilkesi ile sürekli çağdaşlaşma kavramı ilişkilendirilerek; İnkılâpçılık ilkesinin yeniyi, iyiyi ve güzeli esas aldığı vurgulanarak çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmanın yeniliklere açık olmakla sağlanabileceği belirtilecektir. • Atatürk'ün inkılâpçılık konusu ile ilgili görüşleri örneklerle açıklanarak inkılâpçılık ilkesinin Türk toplumuna sağladığı faydalar vurgulanacaktır.
24. Atatürk ilkelerine sahip çıkmanın ve devamlılığını sağlamanın önemini kavrayabilme **AÇIKLAMA:** Türkiye Cumhuriyeti'nin temelinin Atatürk ilkelerine dayandığı, anayasada belirtilen devletin tanımı ile ilişkilendirilerek açıklanacak, Atatürk ilkelerine sahip çıkmanın Türkiye Cumhuriyeti'nin devamlılığı üzerindeki etkisi vurgulanacaktır. • Atatürk ilkelerinin devamlılığını sağlama konusunda kişisel sorumluluk alınması gerektiği vurgulanarak bu ilkelere niçin sahip çıkılması gerektiği ve ilkelerin devamlılığını sağlamak için neler yapılması gerektiği açıklanacaktır.

• Türkiye'de demokratik yönetimin Atatürk ilkelerinin uygulanmasıyla sürdürüleceği belirtilecektir.
25. Türkiye Cumhuriyeti anayasaları ile ilgili olaylar ve olgular bilgisi **AÇIKLAMA:** Yeni Türk Devleti'nin 1921 yılında hazırlanan ilk anayasasının esaslarının Kurtuluş Savaşı'nın devam ettiği sırada Atatürk tarafından belirlendiği, TBMM de kabul edilen bu anayasaya göre yasama, yürütme ve yargı yetkilerinin TBMM'de toplandığı, bu anayasa ile ilk defa egemenliğin kayıtsız şartsız Türk milletine verildiği ve bu durumun daha sonraki anayasalarda da bulunduğu belirtilecektir. • 1923 yılında, 1921 Anayasası'na Türkiye Devleti'nin bir cumhuriyet olduğu hükmünün konulduğu, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ihtiyaçlarına uygun olarak zaman içerisinde yeni anayasalar hazırlandığı vurgulanarak yürürlükte olan anayasamızın değiştirilemez maddeleri gerekçeleri ile işlenecektir.

Sonuç olarak, 12 Eylül'ün Atatürkçülük konseptinin devam ettiğini söyleyebiliriz. Bu liste 12 Eylül sonrasında ortaya konulan listedir. Bu süreçte "Atatürkçülük" yeniden tanımlanmış, uzun listeler yayımlanmış, ama bu durumun kitaplara yansıması hem uzun sürmüş hem de görece daha az üzerinde durulmuştu. Yeni hazırlanan ders kitapları incelendiğinde bütün bu konuların kitaplara ayrıntılı olarak yansıtıldığı görülmektedir. Belli ki Atatürkçülük konuları artık yerleşik bir statü kazanmıştır. Bu eklentiler, sosyal bilgiler alanındaki diğer hedeflerle yani beceriler, kavramlar ve olgularla birleştiğinde; durumu daha da içinden çıkılamaz bir hale getirmektedir. Taramacı E. Erdal, Atatürkçülükle zorlama bir ilişkilendirme çabası olduğundan söz etmiştir. Örneğin "Kültürler Arası Köprü" konusunda bir kazanım ve üç tane Atatürkçülük konusu vardır. Program kendi seyrinde giderken birden bire araya bir "parça" giriyor ve işin seyri birden değişiyor. İlgili ilgisiz birçok alıntıya yer veriliyor ve bu alıntılar ile konuları birbirine bağlama çabası başlıyor. Bu sorun programın kendisinden kaynaklanmaktadır. Bu konular bir devlet politikası olarak görüldüğü sürece de böyle devam edeceği açıktır. E. Baysal, "bilimden daha çok devlet ideolojisini yaymaya odaklı bir ders haline getirmek bu dersin amacı gibi görülmektedir" derken elbette haklıdır.

Örneğin, kaynaklardan birinde şöyle deniyor: "Sovyetler Birliği'nin dağılmasını Atatürk'ün görüşleriyle ilişkilendiriniz. Atatürk'ün ileriyi gören bir devlet adamı olduğuna örnek veriniz." Kanıt olarak kullanılan Atatürk'ün görüşleri ise şunlardır: "Bugün Sovyetler Birliği, dostumuzdur, komşumuzdur, müttefikimizdir. Bu dostluğa ihtiyacımız vardır. Fakat yarın ne olacağını kimse bugünden kestiremez. Dünya yeni bir dengeye ulaşabilir. İste o zaman Türkiye ne yapacağını bilmelidir ..." (Genç vd., 2006c: 174) Sorunun zorlama bir ben-

zerlik kurma çabasından kaynaklandığı söylenebilir. Bağlama dikkat edilmeden yapılan yorumlardır bunlar. Müttefiklerimiz değişebilir, diyor Mustafa Kemal ve Türk dünyasıyla ilişkilere de dikkat çekiyor. Ama kitaptaki vurgu 'Sovyetler Birliği'nin dağılacağını Mustafa Kemal önceden bildi, dolayısıyla ileri görüşlüydü' zorlama yorumuna dayanmaktadır. Çünkü "Atatürkçülük" listesinde Mustafa Kemal'in "ileri görüşlü" olduğu vardır ve kitap yazarları da tarihi didikleyerek bu konuda kanıt bulma çabasına girmiştir adeta.

Öğretmen kılavuz kitapları Atatürkçülük konularıyla ilgili yönergelerle doludur: "Türk kadınlarının Atatürk'ün sayesinde birçok Avrupa ülkesindeki kadınlardan daha önce siyasal haklara kavuştuğu, Atatürk'ün kadın hakları konusundaki görüşlerinden örnekler verilerek vurgulanacaktır." (agy, s. 203) Gene Atatürkçülükle ilgili konular başlığı altında, "Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrayabilme. **AÇIKLAMA:** Türk Silahlı Kuvvetlerinin Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığının ve geleceğinin teminatı olduğu, Türk milletinin içinden çıktığı 'ordu-millet' bütünlüğünün en güzel örneği olduğu, devleti iç ve dış tehditlere karşı koruma görevi olduğu vurgulanacaktır" (Kolukısa vd., 2006e: 191) deniliyor. Atatürkçülük konuları soruların içeriğini de belirlemiştir: "Milli Mücadele'yi başarıyla neticelendiren ve yeni kurulan devleti çağdaşlaşma yolunda yeniden yapılandıran Atatürk'ün bu başarılarındaki en önemli rehberi nedir?" sorusunun yanıtları arasında şunlar vardır: *İleri görüşlülük, cesaret, akılcılık ve bilim, çalışkanlık...* (Genç vd., 2006a: 183) Doğru cevap, "akılcılık ve bilim" olacak. Bu durumda neden diğerleri değil veya hepsi birden değil sorusu akla gelebilir. Ama bu tip sorularda öğrenciler pek zorlanmıyor, çünkü ders kitaplarından bu soruya nasıl cevap vereceklerini öğrenip, ezberliyorlar.

Taramacı C. Abi'ye göre, "Türkiye'yi tanıtmaya ayrılmış bir ünitede kültürel zenginliklerimizden bir anda Atatürkçü Düşünce Sistemi'nin tanıtılmasına geçilmiştir. Öğrenci sorgulamadan kabule zorlanmaktadır. Atatürk eğitime ve bilime önem verdiği için eğitime; çağdaşlaşmaya, kadın haklarına önem verdiği için çağdaşlaşmaya ve kadın haklarına önem verilmesi gerektiği sonucu çıkmaktadır." Sözü edilen 'Atatürkçü Düşünce Sistemi', "Adım Adım Türkiye" ünitesi içine yerleştirilmiş. Hayli geniş bir yer kaplayan bu bölümde "Atatürk ve eğitim", "toplumsal yaşam değişiyor", "Atatürk ve kadın hakları" başlıkları dikkat çekiyor. Doğru olduğu düşünülen birçok konu bir otoriteye gönderme yapılarak savunulmuş. "Atatürk, dayanışmaya ve insan sevgisine büyük önem vermiştir. Yapacağı inkılâplarda çağdaşlaşmayı ilke edinmiş, taklitçilikten her zaman kaçınmıştır. Atatürk, akılcılığa ve bilimselliğe önem verirdi. Atatürk kadın erkek eşitliğine büyük önem veriyordu," (Karagöz vd., 2007a: 52-67) gibi...

"Neden Atatürkçülük" sorusunun cevabı gene kitaplardan birinde var: "Atatürkçülük, devletimizin temellerini oluşturur. Atatürkçülük herkes tarafından bilinmeli ve öğrenilmelidir. Çünkü Türk devletinin gelişip güçlenmesi her türlü tehlikeye karşı koyabilmesi ve bağımsız yaşabilmesi buna bağlıdır." (Öztürk vd., 2007a: 44)

Bu dersin ideolojilerden uzak tutulmasında sonsuz yarar vardır; eğer ordu-milletin bir bireyi değil de; eleştirel düşünme becerisine sahip, demokrat ve katılımcı olan yurttaşlardan oluşan farklı bir Türkiye yürekten isteniyorsa...

Sosyal Bilimlere Yaklaşımda Paradigmatik Sorunlar

Sorunlardan birinin sosyal bilimlere, özel olarak da tarihçiliğe yaklaşımdaki paradigmatik sorun olduğu söylenebilir. Bu durumu artık programdan ayırmak gerekir. Çünkü böyle bir programla bile çok daha iyi şeyler yapılabilir, bu kadar büyük hatalara düşülmeyebilirdi. Bizde "sosyal bilgiler" adına layık, bütünleşik bir program hiçbir zaman olmadı. Adı Sosyal Bilgiler dersi olsa bile konuları birbirinden net olarak; tarih konuları, vatandaşlık konuları ve coğrafya konuları şeklinde ayırmak mümkündü. Aksi ne kadar iddia edilirse edilsin, şimdi de farklı bir durum yoktur. Tarama raporlarının sonuçlarına bakarsak esas sorunlar daha çok tarih konularında ve hukukla ilişkili konularda ortaya çıkıyor. Coğrafya, ekonomi vb. konuları açısından da sorunlar var, ama görece çok daha az.

Kitaplarda, öğrencilere "öğretilmeye çalışılan" hiçbir kurala uyulmamıştır. Sorun tam da budur. Örneğin olgu-görüş çalışması yapılıyor ve öğrencilerden olguların-görüşlerin farkında olmaları isteniyor. Bu çalışma sadece bir iki sayfayla sınırlı ve olgu-görüş çalışması orada bitiyor, bir daha da adeta tüm kitap boyunca hiç akla gelmiyor. Ders kitaplarının tamamında, paragraflar olgu gibi gösterilen yorum cümleleriyle dolu. Normatif bilgiler pozitif bir bilgi, bir gerçek olarak sunuluyor. Bir yargı cümlesini oluşturmak için tek bir neden göstermek yeterli görülüyor veya bir yargı cümlesini destekleyen argümanların hepsi tartışmalı olabiliyor.

Örneğin, "Ek bilgi notlarını okuyabilirsiniz," uyarısıyla iletilen bilgi şudur: "(Hendek Savaşı)... Planın Selman-i Farisi'den gelmesi İranlıların savaş tekniklerinin ve bilgilerinin daha üstün olduğunu göstermektedir." (Genç vd., 2006c: 119) Buna göre, İranlıları savaş teknikleri açısından üstün saymak için tek bir neden yeterlidir. Başka bir örnekte, İstemi Yabgu, Sasani imparatoruna anlaşmak için elçi gönderir. İmparator anlaşmayı kabul etmez ve Yabgu'nun gönderdiği hediye ipekleri yakar. Elçiler bu "üzücü olayı" Yabgu'ya anlatır. Bizans imparatorunun da kabul etmesiyle Köktürkler ve Bizans arasında siyasi ve ticari antlaşma sağlanır (Genç vd., 2006a: 118). Öğrencinin çıkarımı, ipekler

yakıldı, hakan hakarete uğradı, bu yüzden Bizanslılarla anlaştı olacaktır. Bu kadar basit bir neden-sonuç ilişkisi tarihçilik açısından sorunlu bir yaklaşımın işaretidir. Benzer biçimde, "Sümerlilerden öğrendikleri çivi yazısını Anadolu'ya öğreterek, Anadolu'da tarih devirlerini başlatmışlardır" (Kolukısa vd., 2006c: 54) cümlesindeki, "Anadolu'ya öğreterek" ifadesi hayli tartışmalıdır. Veya bir hakanın ihtirası, parçalanmanın tek nedeni olarak sunulabilmektedir: "...Tardu'nun, ihtirası yüzünden doğunun üstünlüğünü tanımaması üzerine devlet 582 yılında doğu ve batı olmak üzere resmen ikiye ayrılmış oldu." (agy, s. 67) Bazen de argümanlar yargı cümlesini desteklemiyor. Bir örnekte Türkiye'nin coğrafi konumu itibariyle ortaya çıkan sonuçlar sıralanmış: "Asya'yı Avrupa'ya bağlayan köprü konumunda olması, ticaret yolları, boğazların varlığı, denizlerle çevrili olması ve buralardan okyanuslara açılabilme..." Varılan yargı şudur: "Tüm bunlardan dolayı Türkiye siyasi, askeri ve ekonomik yönden Dünya'da etkili bir ülkedir." (Genç vd., 2006c: 75)

"Bu arada, Avrupa'da barutun öğrenilmesi ve topta kullanılması ile derebeylerinin şatoları yıkıldı. Derebeylik rejimi tarihe karıştı" (Kolukısa vd., 2006c: 147) ifadesinde ise, derebeylik rejiminin tarihe karışmasını açıklamak için başvurulan tek bir neden var: Barut... Koskoca bir sistem çöküyor ve tek nedeni barutun kullanılması! Bu da başka bir örnek: "Coğrafi keşiflerden sonra zenginleşen burjuva sınıfı, bilim ve sanat hareketlerinde öncü oldu. Rönesans ve Reform hareketleri, Avrupa'nın değer yargılarını değiştirdi." (agy, s. 147) Burada Rönesans ve Reform hareketlerinin ortaya çıkışı doğrudan Coğrafi Keşifler'e bağlanmıştır. "Osmanlı Devleti'nin gerilemesi dış etkilerin daha yoğun biçimde hissedilmesine yol açmış ve ileriki yıllarda eski Türk gelenekleri giderek zayıflamıştır. Bu durum Türk kadınının toplumsal hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasına sebep olmuştur. Buna rağmen Anadolu'nun kırsal kesiminde Türk kültürüne uygun yaşam biçimi devam etmiştir" (agy, s. 160) ifadesinde de dış etkiler sonucu Türk gelenekleri zayıflıyor, bu nedenle de kadınların hak ve özgürlükleri kısıtlanıyor, ama oraya kadar ulaşamadığı için olacak, Anadolu kadını bu durumdan kurtuluyor. Benzer bir örnek de şu: "Osmanlı Devleti'nin bünyesinde, bu hizmetleri hakkıyla yapmış, sanat ve ticaret hayatını Osmanlının maddi ve manevi yapısına göre düzenlemiş olan Ahilik Teşkilatı, diğer kıymetli müesseseler gibi, bilhassa İngilizlerin desteklediği Mustafa Reşit Paşanın hazırladığı Tanzimat Fermanı'ndan sonra, büyük bir sarsıntı geçirmiş ve eski işlevini kaybetmiştir. (Derleyen ve düzenleyen Ali Akbaş)" (Kolukısa vd., 2006e: 56) Ahilik teşkilatının yok olması Tanzimat Fermanı'na bağlanmış, ama bunu destekleyen bir argüman sunulmamıştır. Bu da bir başka örnek: "19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde toprak kayıplarının nedeni, alışılagelmiş savaşlardan farklı olarak iç isyanlardı. Bu isyanların çoğu

İngiltere, Fransa, Rusya gibi devletlerin kışkırtmasıyla çıkıyordu" (Polat vd., 2007a: 161) denilerek, milliyetçilik akımının etkisi ve Osmanlı'nın kendine özgü durumları dahil birçok etken yok sayılmıştır.

Anlatılar aynı zamanda çelişkilerle doludur. Savaşçı özelliklerini kaybettikleri için yerilen Uygurlar, hemen alttaki bir bilgi notunda şöyle övülmüştür: "Özellikle yerleşik hayata geçen Uygurlar tarımda ilerlemişler, sulama kanalları yaparak verimi arttırmışlar... [E]vler yaptılar, şehirler kurdular." (Kolukısa vd., 2006c: 68)

"Seçme yaşının 18'e indirilmeden önceki uygulamada hangi sıkıntıların ortaya çıktığını ve sıkıntıların demokrasinin hangi temel ilkeleriyle ters düştüğünü öğrencilere sorarak görüşlerini alabilirsiniz?" A kaynağında bir miting görüntüsü var, B kaynağında seçim kanunlarından bazı maddeler, C kaynağında ise seçme yaşının 18'e indirilmesiyle ilgili bir haber yazısı var. Sorulardan biri şöyle: "A ve B kaynaklarından yararlanarak seçme yaşının 18'e indirilmesine neden ihtiyaç duyulmuş olabileceğini belirtiniz. Tartışınız." (Genç vd., 2006c: 191) Bu verilerle öğrencilerin bu soruyu yanıtlamaları mümkün değildir. Ayrıca seçme yaşının 18'e indirilmesini; dönemin tartışmalarını, siyasal tercihlerini vb. dışlayarak tartışmak mümkün görünmemektedir.

İnalcık, tarihi belgelere dayalı, tarafsız ve doğru çalışmalarıyla tüm dünyada tanınmıştır" (Genç vd., 2006a: 20) ifadesindeki "doğru" ve "tarafsız" kavramları göreceli olduğu için, burada tam olarak ne kastedildiği anlaşılamamaktadır. Kral Midas mitine ilişkin bir anlatıda ise, "Kral, müzikten anlamadığı için, haksız yere birini birinci seçer..." (Genç vd., 2006a: 52) denilmektedir. Bu öyküde hiçbir tanrının ismi geçmemektedir. Mit değiştirilmiş, bağlamından koparılmış, sıradanlaştırılarak herhangi bir masal haline getirilmiştir. Bunun değiştirilerek alıntılandığından da söz edilmemiştir. Öğrencilerin orijinal metni bilmeye hakkı vardır. Değiştirilmişse bunu da bilmeye hakları vardır. Bunun neden böyle yapıldığı da anlaşılamamıştır.

"Uygarlığa Adını Verenler" başlığı altında Uygurlar da incelenmektedir. "B Kaynağı" olarak sunulan küçük, çerçeve yazının altında "Karabalgasun Yazıtı" ibaresi vardır. Oysa çerçevelenmiş metin, yazıttan doğrudan yapılmış bir alıntı değildir. Bu metinde şöyle deniliyor: "... Uygurlar arasında yayılan bu dine göre hayvansal gıdaların yenmesi ve ağır içeceklerin içilmesi yasaktı." (Genç vd., 2006a: 120) Burada altyazı sorunludur. Metnin kaynağının ne olduğu konusunda doğru bilgi verilmemiştir.

Gene benzer bir alıntıda, "Babillere ait asma bahçeler dünyanın yedi harikasından birisi sayılır. Bir ziggurat olduğu sanılan Babil Kulesi ise devrinin en güzel mimari eserlerinden biridir" (Kolukısa vd., 2006c: 54) denilmektedir. Bugün ortada olmayan "asma bahçeleri" dünyanın yedi harikasından biri olarak

niteleyenin kim veya kimler olduğu, bugün ortada olmayan Babil Kulesi'ni de kim veya kimlerin en güzel mimari eser olarak tanıttığı yazılmalı, bütün bunların antik çağa ait bir kabul olduğu belirtilmeliydi. Bu haliyle "sayılır", "biridir" ifadeleri günümüze de gönderme yaparak, alıntılanan ifadeye genel geçer bir bilgi niteliği kazandırmaktadır. Ayrıca, taranan kitaplarda "Babil'in Asma Bahçeleri" veya "Babil Kulesi" altyazısı ile yer alan fotoğraflar, tablolar, çeşitli sanatçıların eserleridir. Bu resimlerin altyazısında ressamların isimleri yer almalı, eğer canlandırma ise bu da belirtilmeliydi. Bu haliyle "Asma Bahçeler" ve "Babil Kulesi" görüntüleri gerçekmiş izlenimi yaratmaktadır. Zaten esas sorun da budur. Ayrıca "Babil'in Asma Bahçeleri" başlığı ile birlikte, "Yukarıda Babil Döneminden günümüze kalan bazı tarihi eserler görmektesiniz" (Kolukısa vd., 2006d: 43) açıklamasıyla verilen eser yanlıştır. Resim, Babil'in İştar Kapısı'nın rekonstrüksiyonudur.

"Hz Muhammed döneminde İslam dininin hızla yayılması üzerine Mekkeli müşrikler ile Müslümanlar arasında (Kolukısa vd., 2006c: 79) ifadesi de sorunludur. Sosyal Bilgiler dersinde "müşrikler" gibi taraflı bir ifadenin yer alması uygun değildir.

Bütün bunlardan sonra, "Öğrencilerinizin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalısınız" (Karagöz vd., 2007b: 9) denilirse, bu sözler ister istemez, ikna edici olmamaktadır.

2. Hâkim Söylemin Oluşturulma Yöntemleri

Bir Otoriteye Göndermede Bulunmak

İncelenen kitaplarda bir otoriteye göndermelerin büyük yoğunluğu dikkati çekmektedir. DKİH projesi değerlendirme ölçütlerinde belirtildiği gibi, yapılan tam olarak şudur: "Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması" (m. 27). Böylelikle sunulan bilgi, yorum ve yargı mutlaklaştırılmakta, bunun dışında hiçbir bilgi, yorum ve yargının olamayacağı açık ve seçik bir şekilde gerek öğrencinin gerek bu işi yapan öğretmenin önüne getirilmektedir.

Örneğin "okumuş" kişiler otoritedir, diğerleri ise absürd derecede komik ve cahildir: "Türkiye Cumhuriyeti'nin Etkin ve Sosyal Vatandaşıyım" üst başlığı ve "Sosyal Bilgiler Dersinde Neler Öğreniyorsunuz" alt başlığı ile iki tam sayfa olarak verilen anlatının özeti şöyledir:

(Bu anlatı, öykideki öğrencileri temsil eden çocukların fotoğrafları ve asker selamı veren biri kadın biri erkek iki subayla birlikte kurgulanmıştır. Bir de bacalarından dumanlar çıkan

bir fabrika görülmektedir.)

ZEYNEP: Merhaba arkadaşlar, ben Zeynep, altıncı sınıfa gidiyorum... Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğimiz bilgileri, günlük hayatımızda ne kadar kullanacağımızdan emin değilim. Bunu anlamak için arkadaşlarım Ece ile Okan'a önceden hazırladığım birkaç soruyu sormaya karar verdim... Size önce arkadaşlarımı tanıştırayım. Ece yedinci sınıfa gidiyor ... Okan da ilköğretimden sonra okulu bıraktı. (Zeynep bacalarından duman çıkan bir fabrika fotoğrafı gösterir) ... Çevremizi kirleten bu fabrika hakkında ne düşünüyorsunuz?

OKAN: Çevremizi kirletmesi çok önemli değil. Atıklar yüzünden birkaç balık ölmüş... ne olmuş yani! Önemli olan, insanların buradan para kazanmasıdır... (Zeynep gecesini gündüzüne katan bir fabrika sahibinin vergi vermek istememesinden söz eder) Sizin de bu konudaki düşüncelerinizi merak ediyorum.

OKAN: Evet, adam bence de haklı. Adam gece gündüz demeden durmadan çalışmış, parasını kazanmış. Şimdi niye vergi versin? (Bu arada Ece hep istenen cevapları vermektedir)

ECE: Hiç olur mu... Eğer devlet olmasaydı ... fabrikasını kim koruyacak, can güvenliğini kim sağlayacaktı? (Zeynep devam eder, askerlik konusunu gündeme getirir) Ülkemizdeki erkekler, 20 yaşına geldiğinde askere gidiyor. Yasalara göre bayanlar askere alınmıyor. Ama Kurtuluş Savaşı'nda bu vatanı hep birlikte kurtardık. Askerlik bu yüzden çok kutsal bir vatan borcu. Bence bayanlar da askere gitmeli. (Anti kahramanımız gene konuşur)

OKAN: Bence bayanların askerlik yapmasına gerek yok. Zaten bayanlar erkekler kadar kuvvetli olmadığı için askerlik yapamazlar. (Bu soruya Ece beklenilen yanıtı vermekte gecikmez)

ECE: Buna katılmak mümkün değil. Çünkü Kurtuluş Savaşı'nda kadın erkek birlikte mücadele ederek bu vatanı kurtardı. Ülkemizin savunma için daima hazırlıklı olması gerekiyor. Bunun için de askerlik eğitimini bayanların da mutlaka alması gerekir. Ancak bu eğitim sayesinde ülkemizin savunulmasında her zaman görev yapabilir hale gelebiliriz. (Nihayetinde Zeynep şu sonuca varır)

ZEYNEP: Sosyal Bilgiler dersini çok seven arkadaşım Ece'nin ne kadar etkili ve akıllı cevaplar veren bir insan olduğunu görmüş olduk. Eğer sosyal bilgiler dersi olmasaydı, o da Okan gibi cevaplar verebilirdi.

(Sorun burada bitmez ve bir dış ses devreye girerek öğrencilere şu soruyu sorar:) Yukarıdaki konuşmalara göre Sosyal Bilgiler dersi bizim sosyal ve etkin bir vatandaş olmamıza ne gibi katkılar sağlar? (Genç vd., 2006a: 26-27)

Burada ayrımcılık yapılmaktır. Okan'ın fazlasıyla komik çizilmesi anlatının gerçekliğine gölge düşürse de sonuç değişmez. Okan az okuduğu/okuyamadığı/okulu bıraktığı (nedeni ne olursa olsun) için aşağılanmakta, küçük düşürülmektedir. Şimdi bunu okuyan öğrencilerin, okuyamayan, "cahil" kalan çocuklarla ilgili neler düşüneceğini hep birlikte hayal edebiliriz.

Bu görüşü destekleyen başka alıntılar da vardır:

"İlgisi, yeteneği ve isteği doğrultusunda iyi eğitim almamış bir i
-İşinde isteksiz ve verimsiz olur

-Kendine güven duymaz

-Zaman, enerji, malzeme ve emek kaybına neden olur. Tembel ve savurgan olur, yenilikleri ve gelişmeleri izleyemez. Sonuçta başarısız olur. Ülke ekonomisine ve topluma zarar verir." (Genç vd., 2006c: 159)

Atatürk otoritedir: "Çünkü ödediğimiz vergiler bizlere devletimizin çeşitli hizmetleri olarak geri dönecektir. Atatürk de vatandaşların devlete karşı görevlerine oldukça önem veren bir liderdi... diyerek vatandaşların devlete karşı sorumluklarını yerine getirmesinin gerekliliğini vurgulamıştır." (Kolukısa vd., 2006c: 108) Verginin ödenmesi gerektiği bile Atatürk adının arkasına sığınılarak söylenmektedir. Veya "Atatürk toplumda cinsiyet ayrımcılığını reddetmiş..." (agy, s. 162) denilerek, cinsiyet ayrımcılığına başka türlü karşı çıkılamazmış gibi, gene Atatürk öne çıkarılıyor. Ya da "Mustafa Kemal Atatürk, 'Başkasına olan bir iyilik bize de iyiliktir...' diyerek yardımseverliğin önemini belirtmiştir" (Kolukısa vd., 2006e: 154) denilerek, iyiliksever olmak bile Atatürk'ün adı kullanılarak savunuluyor.

Şu örnekte iki otorite bir arada kullanılmıştır: (Alıntının yanındaki görselde Mustafa Kemal dua ederken görülmektedir) "Atatürk, İslamiyet hakkında; 'Dinimiz son dindir. En mükemmel dindir. Çünkü dinimiz akla, mantığa ve gerçeğe tamamen uyuyor, uygun düşüyor.' sözleriyle bunu açıkça ifade etmiştir." (Öztürk vd., 2007a: 53) Burada da Atatürk'ün otoritesi altında İslamiyet'in son ve modern bir din olduğu savunulmaktadır. Atatürk'ün adı kullanılarak sabitlenen, tabu biçimini alan yargılar böyle oluşturulmaktadır. Burada bir otoritenin ardına sığınılarak savunulan bir dünya görüşü vardır. Taramacı E. Erdal'ın da dediği gibi, bu görüşler "üstün dinlerin mevcut olduğu varsayımına dayanmaktadır."

Bir başka alıntıda Atatürk'ün, "Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay öğrenilebilecek bir dildir" (agy, s. 46) ve "Hatta denilebilir ki diğer din sahiplerinin dinine ve milletine saygılı olan tek millet bizim milletimizdir." (agy, s. 50) dediği aktarılıyor. Kitaplarda bu tür alıntılar, üstün kültürlerin olduğu varsayımını desteklemek için kullanılmıştır.

Alıntılardaki ifadeler, 1930'ların dünyasında belli bir bağlam içinde söylenmiş olabilir. Ama bugün bire bir, bağlamından kopararak kullanmak yanlıştır. Günümüz dünyası 1930'ların dünyası değildir. 2000'lerin dünyasındaki ders kitaplarında "Türk dili dünyanın en güzel dilidir, Müslümanlık en mükemmel dindir, "başka dinlere ve milletlere saygılı tek milletiz" dersek veya bir otoriteye dedirtirsek, bu öncelikle insan haklarının yerleşmiş normları ve evrensel ilkeleri açısından sorun yaratır. Bu tür söylemlerin öğrencilerde önyargıların oluşmasına, gençlerde sabitlenmesine, ayrımcılığın olağan karşılanmasına, dolayısıyla şiddetin olumlanmasına yol açacağı açıktır.

Anakronik Yaklaşım

Aşağıdaki alıntılarda koyu yazılmış kavramların, ifadelerin vb. kullanımı anakroniktir. Bunlarla ilgili ayrıntılı bir açıklama yapılmamıştır.

(Hammurabi Kanunları) "Her ne kadar bu yaptırımlar günümüzde geçerli evrensel hukuk ilkesine uygun olmasa da Hammurabi Kanunlarında yer alan pek çok ilke **insan haklarına** önem vermesi bakımından dikkati çekmektedir." (Genç vd., 2006c: 196)

"İslam'ın gelmesi ile birlikte Arap yarımadası'nda **insan hakları** açısından ne tür değişmeler meydana gelmiştir?" (Genç vd., 2006a: 150)

"Magna Carta Libertatum'da **kişi özgürlüğü ve güvenlik haklarıyla** ilgili ne tür düzenlemeler yapılmıştır?" (agy, s. 151)

Başlık **"Fatih'in İnsan Hakları Sözleşmesi"**dir. Fatih Bosna'yı fethettiğinde bölge halkına dini serbestlik sağlayan bir ferman yayınlar. "Fatih Sultan Mehmet'in **insan hakları sözleşmesi hangi temel insan haklarına güvence** getirmektedir?" (Kolukısa vd., 2006d: 121) Bu fermanın, "söz konusu rahipler benim hizmetime ve benim emrime itaatkar oldukları sürece hiç kimse tarafından muhalefet edilmeyecektir" (agy, s. 121) şeklinde bir açıklamayla sona erdiğini de belirtmek gerekiyor. Aynı yerdeki sorular da ilginç. "Bu sözleşmeden yola çıkarak Osmanlı Devleti'nin **insan hakları** konusunda neler söyleyebilirsiniz?" sorusu bağlam içinde değerlendirildiğinde, Osmanlı Devleti'nde insan haklarının kabul edildiği yargısına da ulaşılabilir.

(Hammurabi Kanunları) "Ayrıca gücünü gökteki tanrılara değil, dünyevi bir kurum olan orduya dayandırması dar anlamda **laik devlet** yönetimine kanıt sayılmıştır." (Genç vd., 2006c: 92)

"**...İlk anayasa** olarak bilinen Hammurabi Kanunları'nı oluşturdu" (Genç vd., 2006c: 92)

(Babilliler) "**Hukuk devleti** anlayışını ilk defa tarihe geçirmişlerdir." (agy, s. 92)

"Bu nedenle Anadolu'da **Taş Devrinde**, Maden Devrinde, İlk Çağlarda bir çok **uygarlık** yaşamış..." (Kolukısa vd., 2006c: 55)

"Tarihte bilinen **ilk düzenli ordulardan** birisi Türk ordusudur. Türk ordusunun temellerini büyük Türk hükümdarı Mete Han atmıştır." (agy, s. 70)

Retorik[17]

Koyu yazılı yerlere dikkat çekilmiş, bunlarla ilgili ayrıntılı bir açıklama yapılmamıştır.

17- Buradaki alıntılar; yer yer retoriğe varan, gerçeği aktarmayan, abartılı mesajlara sahip oldukları ve hâkim görüşü dayatmaya çalıştıkları için bu bölüme alınmıştır.

"Öğrencilerinize **'demokratik haklarınız olmasaydı şu anda bu sayfaları okuyabilir miydiniz?'** sorusunu sorup öğrencilerin aktif bir şekilde bu soru üzerinde tartışmalarını isteyiniz." (Genç vd., 2006c: 191)

"Öğrencilere Kanuni Sultan Süleyman'ın kanun yapıcılığının yanında Osmanlı devleti'nin **en önemli** padişahlarından olduğunu, onun zamanında devletin en güçlü dönemini yaşadığını söyleyebilirsiniz." (agy, s. 196)

(Antepli Şahin Beyin mektubu... Kaynağı belli değildir.) "Sonra **sen hiç ömründe Türk esir yaşamaz,** diye duymadın mı?" (Kolukısa vd., 2006a: 52)

(Atatürk'ün kişiliği ve özellikleri başlığı altında) "O Türk milletinin **temel özelliklerini yansıtan** bir kişiydi." (agy, s. 22)

(İlteriş Kağan) "Devlet kurulduktan sonra, elli yıllık esaret hayatının acısını çıkarmak ve Türklerin **kırılan gururlarını tamir etmek için** Çin'e karşı sayısız akınlar yapıldı. Hatta bu akınların birinde yirmi üç Çin şehrinin tahrip edildiği ve Okyanus'a kadar ulaşıldığından bahsedilmektedir." (agy, s. 67)

"Alparslan'ın, Anadolu'nun kapılarının **ardına kadar** Türklere açılmasında rol oynadığının altını çiziniz." (Kolukısa vd., 2006e: 216)

"Hun başbuğu Balamir'in idaresinde **hayret edilecek** bir hareket kabiliyeti ve gelişmiş süvari taktiğiyle hareket eden Hunlar ... Ancak Attila'nın önünde **diz çöken** ve Roma'nın kendisine **boyun eğdiğini** bildiren papa, kentin kurtarılmasını sağladı." (agy, s. 235-236)

"[M]üstakil bir devletten mahrumiyet, Göktürkler için **haysiyet kırıcı bir ıstırap** kaynağıydı." (agy, 237)

"Tarih boyunca bağımsız yaşayan Türk milleti bunu kabul edemezdi." (Öztürk vd., 2007a: 43)

Yönlendirici Sorular, Yanıtı Belli Sorular...

Aşağıda sadece örneklere yer verilmiş, bunlarla ilgili ayrıntılı bir açıklama yapılmamıştır.

> "Yandaki mezar taşları, Çanakkale Savaşı'nda şehit olmuş iki Türk gencine aittir. Canlarını bu ülke için feda etmiş bu iki insana ne söylemek istersin?" (Kolukısa vd., 2006a: 49)
>
> Antepli Şahin Bey'in silahla gösterildiği anıtının fotoğrafının yanındaki soru: "Sen kendi anıtının dikilmesi için neler yapabilirsin?" (agy, s. 53)

Bir çoktan seçmeli soru:

> Çinliler ile Hun Türkleri arasında sürekli mücadeleler yaşanıyordu. Bu mücadelelerde, Hunları yenemeyeceğini anlayan Çinliler, Hun idarecilerini birbirine düşürdüler. Bu durum Asya Hun Devleti'nin zayıflayıp, yıkılmasına neden olmuştur. Bu bilgilere göre Asya Hun Devleti'nin yıkılmasının aşağıdakilerden hangisinden kaynaklandığı söylenebilir? (Genç vd., 2006a: 139)

Doğru cevap "Milli birlik ve beraberliğin sarsılmasından" olacaktır.

"Öğrencilerin şu ana kadar bir 'şehitlik' görüp görmediklerini sorunuz. Şehitlere olan borcumuzu ödemek için neler yapabileceğimiz konusunda öğrencilerin fikirlerini alınız." (Kolukısa vd., 2006b: 56)

"Cephedeki Mehmetçiklerden biri olsaydınız, sevdiklerinize nasıl bir mektup yazardınız?" (Tekerek vd., 2007b: 47)

"Türkler bu kaybettikleri illerini Çinlilerden nasıl almış olabilirler?" (Kolukısa vd., 2006c: 66)

"Ünitemizi Değerlendirelim" bölümünde iki soru dikkat çekiyor: "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne imza atan devletlerin bu bildirgedeki maddeleri ihlal etme sebepleri nelerdir? Günümüzde demokrasinin yayılması için büyük çaba sarf ettiğini belirten ülkelerin insan haklarını sürekli ihlal etmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?" (agy, s. 165)

"Çanakkale Geçilmez" başlığı altında bir anekdot aktarılıyor. Buna göre bir İngiliz yüzbaşı yaralı olarak iki siper arasında kalır. "[A]vazı çıktığı kadar bağırıyor, ağlıyor, çırpınıyor, kurtarın diye yalvarıyordu... Bir Türk askeri silahsız olarak siperden çıktı... yaralıyı usulca yere bırakıp geldiği gibi kendi siperine döndü." Buna bağlı olarak şu sorular sorulmuş: "Yaralı İngiliz yüzbaşısına neden kendi askerleri yardım etmemiştir? Bu hikayeden nasıl bir sonuç çıkarabiliriz? Türk askerinin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? Neden?" (Polat vd., 2007b: 138)

"Düşünelim, Araştıralım" başlığı altındaki sorulardan bir örnek: "Türk Silahlı Kuvvetleri iç ve dış tehlikelerden ülkemizi nasıl korumaktadır?" (Kolukısa vd., 2007a: 60)

Yanlış ve Eksik Bilgiler, Tartışmalı Bilgiler...

Bu bölümdeki bazı alıntılara küçük açıklamalar eklenmiş, bazıları içinse buna gerek duyulmamıştır.

Nizamülmülk, Melikşah için *Siyasetname*'yi yazar... "Öğrencilerinize, 'Bir devlet adamının kendisine öğüt veren bir kitap yazılmasını istemesi onunla ilgili hangi özelliklere ipucu olabilir' sorusunu sorunuz." (Genç vd., 2006c: 129) Öğrencilere bir şeyler söylettirilmek isteniyor. Yani hoşgörülü, bilginlere saygılı, öğüt almaktan gocunmayan vb. bir hükümdardı gibi... Siyasetnameler İran, Arap ve Türk İslam dünyasında edebi bir gelenekti. Birçok hükümdar hatta vezir ve devlet adamı bu geleneği yerine getirirdi. Dolayısıyla bir hükümdarın siyasetname yazdırması hükümdarın kişiliğine dair doğrudan bir ipucu veremez.

"Hangi Yönetim Daha Demokratik" konu başlığı altında "monarşi", "oligarşi", "teokrasi" ve "cumhuriyet"e yer verilmiş ve bu başlıkların altına

küçük "bilgi notları" iliştirilmiş. Ünitenin amacının ise öğrencilerin "Cumhuriyet yönetimlerinde demokrasi ilkelerinin güzel bir şekilde yaşandığını fark etmeleri" olduğu belirtiliyor. Daha sonra cumhuriyetle veya meşrutiyetle yönetilen birçok ülke sayılıyor. Listede İran'a ve İsveç'e yer verilmemiş olmakla birlikte, Norveç ve Danimarka, "meşruti krallıkla yönetilir" açıklamasıyla yer almış. Daha sonra şu soru soruluyor: "...Cumhuriyet yönetimi ile demokrasiyi ilişkilendirmelerini sağlayınız" (agy, s. 187-190). Cumhuriyet ile demokrasi özdeş görülüyor. Meşruti yönetimin olduğu birçok yerde demokrasinin var olduğu gizleniyor veya görmezden geliniyor. Aynı bölümde teokrasi başlığı altında Papa'nın bir ziyaret esnasında çekilen fotoğrafı var. Öğretmene verilen yönerge şudur: "Teokrasi ile ilgili görseli inceletiniz" (agy, s. 190). Daha sonraki yönergede öğrencilerden Vatikan'ın yönetimini araştırmaları isteniyor. Teokrasi ile Papa eşleştiriliyor. Daha doğrudan ilişkili, farklı örnekler bulunabilirdi.

Hititleri, Hititli bir tarih yazıcısı anlatıyor: "... '[A]nal' dediğimiz yıllıklara tarafsız olarak çivi yazısı ile yazdım." (Genç vd., 2006a: 51) Yabancı dilden lügatimize giren ve "yıllıklar" anlamına gelen "annales" (anal), bu yazıda Hititçe bir sözcükmüş, sanki onlar da böyle kullanıyormuş gibi ifade edilmiş.

"[Magna Carta] Kralın yetkilerini sınırlarken halka da hak ve özgürlükler tanıyordu." (Genç vd., 2006a: 148) Daha ileriki sayfalarda (agy, s. 151) "sadece özgür kişilere verilen haklardan oluşur" diye bir ifade de vardır. Her iki ifade de sorunludur.

Aynı kitapta, "Nesnelerin tarihlendirilmesinde kullanılan 'Karbon 14' yöntemini..." (Genç vd., 2006a: 182) ifadesi geçiyor. Karbon 14 yöntemi sadece yaşayan organizmaların kalıntıları üzerinde uygulanabilir. Genel olarak nesnelere değil...

"[B]elgesel: Belge niteliği taşıyan, dokümanter" (agy, s. 184) tanımı veriliyor. Oysa, belgesel belge niteliği taşıyamaz. Belgelerden yararlanılarak yapılabilir, ama nihayetinde bir kurgudur.

"[B]ilim: Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim" (agy, s. 184) ise eksik bir bilim tanımıdır.

"[K]urultay: Eski Türklerde devlet işlerinin görüşülüp karara bağlandığı meclis." (agy, s. 185) Bu tanımın divan tanımından veya bugünkü hükümet tanımından farkı yok. Tanım, kurultayın özgünlüğünü ortaya koymalıydı.

"[O]lgu: Varlığı deneyle kanıtlanmış şey." (agy, s. 186) Tarihsel olguların deneyle kanıtlanması nasıl mümkün olabilir?

Yorumsuz: "[M]ilat: Hz İsa'nın doğduğu gün." (agy, s. 186)

"Friglere ait en ünlü tümülüs, **büyük tümülüs**[18] olarak adlandırılan

Kral Midas'a ait tümülüstür." (Kolukısa vd., 2006c: 51) Başlangıçta öyle isimlendirilmiş olabilir ama Midas'a ait olduğuna dair kanıt yoktur.

Bir soru: "Kütüphanelerde kataloglarda dizilmiş kitap fişleri belirli bir düzene göre yerleştirilmiştir. Buna göre aşağıdaki kitaplardan hangisi katalogda en önce yer alır? a-Türk Milli Kültürü b-Türk Tarihinin Meseleleri c-Ömer Seyfettin'in Hikayeleri d-Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu." (agy, s. 31) Bu kütüphanede neye göre sınıflama yapıldığı belli değildir. Sorunun yanıtı buna göre değişir.

Özcü İfadeler

Aşağıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere "öğrenim" kaynakları özcü ifadelerle doludur. Alıntılanan örneklerin dışında diğer bölümlere de bakılabilir. Bu bölüm için seçilenlerle yetinilmiştir, çünkü bu durum çok yaygın bir anlayıştır ve adeta sosyal bilgiler dersine içkin bir durum haline gelmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin "iyi vatandaş" yetiştirmek için kullanıldığı, çeşitli disiplinlerden, özellikle tarihten gelen bilgilerin araçsallaştırıldığı ortadadır. Bir din dersi (dinler tarihi değil, din dersi) kitabında rastlanılacak "Peygamberimizin, vefatından birkaç ay önce..." (Genç vd., 2006a: 150) veya Türk kadınına özgü olduğu düşünülen özelliklerden söz edilen, "Atatürk yukarıdaki sözleriyle Türk kadınının hangi özelliklerinden söz etmektedir?" (agy, s. 159) ya da Atatürk'e atfedilen "Türk çocuklarında kabiliyet, her milletinkinden üstündür" (Kolukısa vd., 2006b: 55) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Özcü ifadelerin söylemek istediklerimizi doğrudan söyleyemediğimiz durumlarda gündeme gelmesi de ilginçtir. Araya hep bir otorite girer. O tabudur, bir simgedir, sorgulanamaz. Dediği de elbet doğrudur. Uluslaşma sürecinde Mustafa Kemal'in söylediği her şey sorgusuz sualsiz ezeli ve ebedi bir gerçeklikmiş gibi "ezelden beri" sunulmaya devam ediliyor. Bir klişe yaratılıyor, önyargılar besleniyor, bu da dünyaya "biz-onlar" cephesinden bakan öğrencilerin yetişmesine neden oluyor.

Bir de şu örneklere bakalım...

"Türk toplumunda aile birliğine verilen önem tarihin tüm zamanlarında dikkat çekmektedir." (Kolukısa vd., 2006b: 55)

"Yardımseverlik" programda doğrudan verilecek değer olarak kabul edilmiştir: "Türk milleti yardımseverliği ile dünyanın pek çok milletine örnek olmuştur. Yardımseverlik Türk halkının en önemli özelliklerinden biridir." (agy, s. 273)

"Türklerin ismi, tarih boyunca 'asker' kelimesiyle bir arada kullanılmıştır. Bu yüzdendir ki; 'Her Türk asker doğar!' halkımız ve diğer mil-

18- Vurgu özgün metinde.

letlerce yerleşmiş bir cümle haline gelmiştir"[19] (Kolukısa vd., 2006c: 70)

"Ordumuzun tarih boyunca göstermiş olduğu kahramanlık ve cesareti tüm dünya milletleri ve önde gelen devlet adamları da imrenerek izlemişlerdir." (agy, s. 70)

"...Türk toplumu tarihinde her zaman muhtaca yardım etmesini bir ödev kabul etmiştir." (Kolukısa vd., 2006e: 154)

Şu örnek de anekdotlardan elde edilecek çıkarımlar arasında yer almıştır: "Türkler savaşçı bir millettir. Türkler vatanı için güçlüklere katlanırlar." (Genç vd., 2006d: 140)

Taramacı M. Küçük, "kültürümüz", "değerlerimiz", "vatanımız", "vatandaşlarımız", "dinimiz" şeklindeki özcü ifadelerin; öğrencinin kendi ülkesine, yaşayışına karşı sorgulayıcı, eleştirel yaklaşımına imkan vermediğini söyleyerek, bu durum, uysal/rıza gösteren vatandaş beklentisinin bir sonucu olsa gerek, diyerek durumu özetlemiştir.

Etkinliklerin, Metinlerin Kurgulanışındaki Sorunlar: "Kişileştirme ve Diyaloglar"

Ders kitabı içinde yer alan bazı "parçalar", sanki öğrenciler anlatıyormuş gibi sunulmuş. Tarama raporlarını hazırlayanlardan M. Karagöz, "Kitap, öğrenci ağzından verilmekte... Fakat bu çok yanlış bir kullanım. Bir çocuğun aktaramayacağı ifadeler onunmuşçasına verilmiş" derken, başka bir tarama raporunda A. Küçükboyacı, "... kitabın biçimsel kurgusundan ötürü ulusçu söylemler ya öğrencilerin kendilerine mal ediliyor (ki artık hiç kuşkumuz yok bu öğrenciler kurgudan ibaret) ya da otoritesi sorgulanamaz kabul edildiği için Atatürk'ün ağzından söyleniyor" demiş. Evet, bu kişilerin "gerçek" olmadığını acaba öğrenciler anlıyorlar mıdır? Öğrencinin okuduklarıyla özdeşleşmesini sağlayan bu biçimle, didaktik bir anlatıdan uzak kalınacağı varsayılmış, ama bu yöntem öğretici, öğütçü bir ders kurgusunu aşmak için yeterli bir buluş olmadığı gibi, küçük çocuklara "büyük" laflar ettirilmesi, şu örnekte görüldüğü gibi iticilik de yaratmaktadır: "Her Türk çocuğu gibi ben de tarihimi, milletimi, tanımak ve sosyal özelliklerimi bilmek istiyorum. Çünkü tarihimizi bilmezsek geleceğimizi de sağlam temeller üzerine kuramayız." (Kolukısa vd., 2006a: 20) Bir başka örnek: "Merhaba arkadaşlar, adım Elif. Ben ve arkadaşlarım Hititler hakkında yaptığımız araştırmaları sizlerle paylaşmak istiyoruz. ... Hititlerde halk; hürler, yarı hürler ve esirlerden oluşuyordu. Fakat Hititler döneminde insan haklarına önem verilir, bütün halkın mal sahibi olmasına ve evlenmesine izin verilirdi." (Kolukısa vd., 2006c: 48) Veya eski çağlarda yaşamış bir kişi konuşturulmakta

19- Aynen alınmıştır.

ve ona, "Ben, Hititli bir tarih yazıcısıyım. Bir yıl içinde olan olayları 'anal' dediğimiz yıllıklara tarafsız olarak çivi yazısı ile yazdım" (Genç vd., 2006a: 51) dedirterek yanlış bilgiler söyletilmektedir.

Bazen öyküleştirme görülür: "Yasemin, büyük bir heyecan ve sevinçle telefonu kapattı. Mutfağa annesinin yanına gidip akşam halasının yemeğe geleceğini haber verdi. Annesi buzdolabına bir göz attı. köfte yapacaktı". (Tekerek vd., 2007a: 92) Bu ve benzer diğer örneklerden[20] anlaşılacağı gibi konuların verilişini sevimli hale getirmek, kişileştirmek, konuyu diyaloglar halinde sunmak veya bir öğrencinin ağzından iletmek; içeriğin, iletinin sorunlu olmasına engel değildir. Fakat bu yöntemle ileti daha doğrudan ulaştırılmakta, etkinlikler endoktrinasyon için araçsallaştırılmaktadır.

Etkinliklerin yapılandırılmasındaki diğer bir sorun, bunların zorlamaya yol açması veya sorgulatıcı özelliğinin hiç bulunmamasıdır. Örneğin ilişkilendirilmesi çok zor üç metin arasında ilişki kurulması istenmekte veya benzer perspektiften yazılmış birkaç kaynak verilmektedir. Öğrencilerin, beklenen cevap dışında bir şey çıkarsaması mümkün değildir.[21]

Diyalogların çoğunda otorite olarak bir baba figürü bulunmaktadır. Baba öğretici, çocuk ise dinleyici ve ezberleyici bir konumdadır. Bunlar daha çok memlekete dair meselelerdir; işte o zaman baba devreye girer. "Kutsal Ocak" başlıklı bir parçada bir erkek öğrenciye şunlar anlattırılmış: "Üniversitedeki ablamı karşılamak üzere gittiğimiz otogarda çok büyük bir kalabalıkla karşılaştık. Otogara gelen yüzlerce kişi ellerinde bayraklarla 'En büyük asker bizim asker!' diye bağırıyorlar..." (Bunun nedenini babasına sorar. O da bunun nedeni açıklar.) "Eve gelirken 'Ben ne zaman askere gideceğim?' diye düşündüm. Beni de böyle mutluluk ve gurur içinde kim bilir kimler uğurlamaya gelecekti. Bunları düşünürken insanlarımızın gurur ve mutluluk kaynağı Türk ordusunun geçmişi ve bugünü üzerine bir araştırma yapmaya karar verdim. Bakalım sizler de araştırmamı beğenecek misiniz?" Araştırması ilk düzenli ordu, Mete Han, ordu-millet, iç ve dış düşman bağlamında gidiyor... (Kolukısa vd., 2006c: 70)

Başka bir örnek:

> Serap: Baba, nasıl oluyor da Antalya'da insanlar denize girebilirken Doğu Anadolu'da kar yüzünden yollar kapanıp okullar tatil ediliyor.
>
> Baba: Kızım, bunun nedeni ülkemizde farklı iklim bölgelerinin bulunması.
>
> Serap: Nasıl yani?
>
> Baba: Kızım... (baba anlatır) (Kolukısa vd., 2007a: 42)

20- Başka örnekler için bkz. bu yazının "Toplumsal Cinsiyetle İlgili Sorunlar" bölümü.
21- Bu yazının "Sosyal Bilimlere Yaklaşımda Paradigmatik Sorunlar" bölümünde başka örnekler de vardır.

Böylelikle öğrencilerin araştırmasına, düşünmesine, kendi başlarına kalıp soruyla boğuşmalarına izin verilmez. Bilen biri anlatır ve öğrenci de onun ağzından "gerçeği" öğrenmiş olur. Bunların sosyal bilgiler programlarında olduğu söylenen "oluşturmacı" yaklaşımın lafzına da ruhuna da aykırı işler olduğu söylenebilir.

3. Hâkim Söylem ve Yaklaşımların Sonuçları

Eleştirel Düşünmeyle İlgili Sorunlar

Birkaç yıldan beri üzerinde çalışılan "Düşünme Eğitimi" dersi ilköğretim II. kademeye seçmeli ders olarak konmuş bulunuyor. Bu çabaların ve düşünme eğitimi programıyla hedeflenen becerilerin tek bir seçmeli dersle sınırlı kalacağı artık anlaşılmıştır. Oysa eleştirel okuma, bütün derslerin özünde olması gereken bir beceriler bütünüdür. Özellikle de sosyal bilimler alanı bu beceriler olmadan düşünülemez. Şunlar olmadan sosyal bilimlerde çalışma yapılabilir mi? Gerçek olanla görüş olanı ayırt etme, ilişkileri belirleme, kaynağın güvenirliğini saptama, yanlılığı belirleme, eksik bilgiyi belirleme, desteklenen ve desteklenmeyen iddiaları belirleme, varsayımları fark etme, yanlışlıkları görme, tutarsızlıkları fark etme, belirsizlikleri fark etme, abartmayı fark etme, argümanın gücünü saptama, tümdengelim ve tümevarım yapabilme...

Eğer niyet bu olsaydı öğretmen kılavuzu kitaplarında şu örneklerdeki gibi yönergeler bulunmazdı: "Dünya siyasi ya da Asya siyasi haritasında Uygurların yaşadığı yeri buldurarak burada yaşadıkları ağır baskı ve eziyetlere değinin" (Genç vd., 2006c: 115) veya "Türk halkının, vatanı için neleri feda edebileceğini örneklerle açıklayınız. Vatanın yabancıların eline geçmemesi için canlarını feda eden insanlara karşı sorumluluklarımızı yerine getirmemiz gerektiğini belirtiniz." (Kolukısa vd., 2006b: 75) Ya da "Uygurlar hakkındaki bilgi notunu okutarak Uygurların kabul ettiği Maniheizm dininin Türklerin toplumsal ve kültürel hayatına niçin uygun olmadığını sorunuz." (Kolukısa vd., 2006e: 200) Korkularımız bizi yönetiyor. Buldurucu yöntem, oluşturmacılık diyoruz, ama öğrencilerin sorgulamasına, bağımsız düşünmesine izin vermiyoruz. Bu öğretmenler için de geçerli elbette.

Bir etkinlikteki şu ifadeyi öğrencilerin eleştirel okumasını isteseydik işte o zaman işimizi yapmış olurduk: "Asurlular çok savaşçı ve zalim bir millet-ti." (Kolukısa vd., 2006c: 54) Bir iddia, pozitif bir bilgi önermesi olarak sunulmaktadır. Sorgulamaya, aksini düşünmeye izin vermiyor çünkü dil otoriter bir dildir. İnsan bunun aksini düşünmeye korkar. Oysa bu ifade bir görüştür, özcü bir ifadedir, yanlıdır, argümanlarla desteklenmemiştir.

Ders materyallerinde öne çıkan okuma parçaları arasında "Eski Türklere" ait destanlar da kullanılmış. Bu metinlerin öğrenci tarafından eleştirel

biçimde okunması istenseydi hiçbir sorun yoktu. Oysa tam aksine, bunlara birer destan gibi değil, birer "belge" olarak yaklaşılmıştır. Bunların sadece bir destan olduğu, başlangıçta sözlü kültürün ürünü oldukları, hem oluştukları hem de yazıya geçirildikleri tarihlerden itibaren değişe değişe günümüze kadar ulaştıkları vb. bilgilere ve mesafeli yaklaşıma hiçbir yerde rastlanmamaktadır. Bu bilgilerin hiç olmazsa öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarında olması beklenirdi. Durum bunun tam aksi yönündedir. Örneğin, Nihad Sami Banarlı'dan derlenmiş olan okuma parçasının bir yerinde Oğuz Kaan şöyle der: "Ben bir Türk kağanıyım, yerin dört bucağının kağanı olsam gerektir. Kim benim emirlerime uyarsa hediyelerini kabul eder, onu dost bilirim. Kim baş eğmezse, gazaba gelirim, onu düşman tutar, çeri çıkarıp baskın yapar ve astırırım, yok ederim!" (agy, s. 63-65) Böyle bir parça sosyal bilgiler dersinde eleştirel okuma yapılmadan kullanılamaz, kullanılmamalıdır.

Öğrencilere sorulan sorularla da destanların belge niteliğinin pekiştirildiği görülmektedir. "Oğuz Kağan'ın çocuklarına söylediği bu sözlerle, Türklerin ana yurtlarından göç etmeleri arasında nasıl bir bağlantı kurulabilir? Türklerin ana yurtlarından göç etmelerinin diğer sebepleri neler olabilir? Destana göre Türkler o dönemde hangi madenleri kullanmaktadırlar?" (agy) Destandaki nedenler gerçek bir neden olarak kabul ediliyor ve arkasından da diğer nedenlerin ne olduğu soruluyor. Ayrıca, "Türkler o dönemde..." diyerek destanın belli bir tarihsel döneme ait bir belge olduğunun altı çiziliyor. Bir başka örnek zaten bu yargıyı, destanların bir tarihsel belge olarak görüldüğünü açık ve seçik bir şekilde doğrulamaktadır. "İpek Yolunda Türkler" ünitesinde ilgili konunun amacı olarak şunlar belirtilmiştir: "Destan, yazıt gibi birinci elden kaynaklar kullanılarak Orta Asya İlk Türk Toplumları'nın siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunmalarını sağlamaktır." (Genç vd., 2006c: 109) Bunun nedeni gene bir kaynakta şöyle belirtilmiştir: "Sosyal bilgiler dersi sizleri hayata hazırlayan bir ders olduğu için, etkinlikler de buna yöneliktir. Edebi ürünlerden yazılı materyaller olan efsaneler, destanlar, halk hikayeleri, türküler, şiirler kullanarak sizlerin vatan sevgisi ile milli kültürü yaşamanızı ve yaşatmanızı istedik." (Genç vd., 2006b: giriş kısmı, numarasız)

Destanlarla ilgili bir eleştiri getiren taramacı A. Küçükboyacı, "Ders kitabına dahil edilen okuma parçaları kitap yazarının inisiyatifindedir ve bu seçim dersin temel ilkeleriyle bağdaşmalıdır" demiştir. Okuma parçasındaki seçimlerin bir zihniyetin dışa vurumu olduğu söylenebilir. Özellikle bütün okuma parçaları öz olarak birbirine benziyorsa... Bu bir tercihtir. Söylemek istediklerimizi biz değil de bizim yerimize destan kişilerine, mitolojik kahramanlara söyletmek gibi bir niyetin var olup olmadığını elbette sorgulamak gerekir.

Kuşkusuz Orhun Yazıtları bir belgedir, ama bunun da eleştirel oku-

ması yapılmalıdır. Belgeler ait oldukları dönemi, o dönemin ideolojik bakış açısını yansıtır, siyasi sorunlarına göndermede bulunur. Kaldı ki Orhun Yazıtları kişisel kayıtlardır. Belgelere anakronik yaklaşılmaması, ayrıca onlara karşı mesafeli, soğukkanlı bir duruş içinde olunması gerekir. "Beyleri, milleti ahenksiz olduğu için, Çin milleti hilekar ve sahtekar olduğu için, aldatıcı olduğu için, küçük kardeş ve büyük kardeşi birbirine düşürdüğü için, bey ve milleti karşılıklı çekiştirdiği için, Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış." (Kolukısa vd., 2006c: 66) Örnekte olduğu gibi, yüzlerce yıl önceden kalmış veya dünden kalmış bir belge ile özdeşlik kurularak sosyal bilimler çalışmasının yapılması, en azından "sosyal bilimler" adına uygun düşen bir yaklaşım olmasa gerektir.

Eleştirel düşünmeyle ilgili, dikkat çeken diğer bir konu da olgulara farklı perspektiflerden bakılmamasıdır. Belli bir konu üzerinde iki veya daha fazla farklı görüşün ele alındığı, tartışıldığı tek bir örnek yoktur. Bunların büyük konular olması, "hassas konular" olması da gerekmiyor aslında... "Yanlış meslek seçiminde rol oynayan faktörler nelerdir? sorusunu öğrencilere yönelterek öğrencilerin aşağıdaki cevaplara ulaşmasını sağlayabilirsiniz: ailenin yönlendirmesi, çevreden etkilenme, kişinin yetenek, bilgi ve becerilerini yeterince tanımamış olması," (Genç vd., 2006c: 159) Dünyada kimler, kaç kişi ilgisi ve yeteneği doğrultusunda meslek seçebiliyor. İşçi sınıfının çocukları mı, memur çocukları mı, orta sınıf ailelerinin çocukları mı? İşte tam bu noktada diğerinin bakış açısının devreye girip, gerçeğin öteki yüzüne dair bir şeyler söylemesi gerekirdi.

Şu da benzer bir örnektir: "(gecekondu yapanlarla ilgili olarak) Herkes ev sahibi olabilir, istediği yere yerleşebilir. Ancak tapusu ve yerleşme izni olmayan yerlere ev yapılırsa sonunda böyle üzücü olaylar olur." (Genç vd., 2006a: 24) Herkes nasıl ev sahibi olabilir Türkiye'de... Gecekondu sorunu, kentleşme sorunu, köyden kente göç sorunu, işsizlik, açlık sorunu... Burada da "öteki" yoktur.

Bir başka örnek ise ölçme ve değerlendirme alanından... Grup çalışmalarının değerlendirilmesiyle ilgili bir örnek. Sadece bir kaynakta görülmüştür, ama önemli olduğu için vurgulamakta yarar var. "Çalıştıkları konuda, grup üyeleri ortak bir görüş oluşturur." (Tekerek vd., 2007b: 188) Öğrencilerin puan da verdiği bu değerlendirmede farklı fikirlere izin verilemeyeceği izlenimi çıkmaktadır. Aslında farklı bir görüş varsa, herkesin görüşünün tek tek kaydedilmesi, mutlak olarak ortak görüşe ulaşma zorunluluğunun ortadan kaldırılması ve bunun bu şekilde bir ölçüt olarak ölçeklerde yer alması, eleştirel düşünme becerisini yerleştirmek açısından altı çizilmesi gereken bir ayrıntıdır.

Çokkültürlülük Yaklaşımının Yokluğu

E. Baysal, "toplum homojenmişçesine davranılıyor, din olarak İslam benimsenmiş, etnik olarak Türk topluluğuna odaklanılmış... Vatandaşlık tartışmalarının adeta bir yansıması" demiş ve şu örneği vermiş: "Türk olmayan halkların katkılarından bahsedilmiyor. Bundan özenle kaçınılıyor. Ani harabelerinden bahsediliyor ama geçmişine dair en ufak bir bilgi verilmiyor. Aksine, harabelerde bulunan Türk camisi üzerinde duruluyor". Kaynakta ise şunlar yazılı: "6 bin yıllık Ani Antik Kenti, dünyada korunması gereken 100 tarihi eser arasındadır. Burada bulunan Ebul Menucehr Camisi Anadolu'da yapılan ilk Türk camisi olup 1072 yılında yapılmıştır." (Karagöz vd., 2007a: 47) Veya "Türk Tarih Kurumunun amacı Türk Tarihi ve Türkiye Tarihini, bunlarla ilgili konuları incelemektir" (Kolukısa vd., 2006c: 27) denilmektedir. Diğer kültürler açıkça göz ardı edilmiş, bu kurumun çalışmalarının etnik kökenli olduğu vurgulanmıştır.

Böyle bir anlayışın benimsendiği, çokkültürlü bir ortamın yaratacağı tehlikelere doğrudan göndermede bulunulan ifadelerden de anlaşılmaktadır. "Düşün ve Yaz" bölümünde, "Çevremizde herkesin farklı bir dil konuştuğunu düşünün. Bu durumda bir ülkede neler olabileceğini yazınız," (Karagöz vd., 2007a: 69) denilmektedir.

"Türklerde bayram geleneği ve Nevruz" başlıklı bölümde Nevruz bayramı sadece Türklere ve Türk dünyasına has bir bayram olarak sunulmuştur. "Nevruz, Türklerde aynı zamanda Ergenekon Bayramı olarak da kutlanmaktadır" denilmekte, arkasından da Ergenekon Destanı özetlenmektedir (Kolukısa vd., 2006c: 86). Taramacı Z. Oğuz'un da yazdığı gibi, Nevruz Kürtlerin de bayramıdır. Bu açıkça görmezden gelme, tarihi yeniden yazma çabalarının bir tezahürüdür. Bu aynı zamanda, farklı diller konuşsalar da belli bir coğrafyada yaşayan insanların zamanla ortak bir kültür yaratabilecekleri olgusunu da reddetmektedir.

Farklılıklar ancak şu nedenlerle kabul ediliyor:

> (Anne, kızına anlatıyor) Ancak görüldüğü gibi aynı ülke toprakları üzerinde yaşayan insanların kültürleri bölgesel farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıkların oluşmasında yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü ve eğitim gibi faktörler etkilidir... [A]slında milletçe aynı değerleri paylaşırız... Bütün bu ortaklıklar bizlere aynı milletin evlatları olduğumuzu hatırlatır." (Öztürk vd., 2007a:38)

Anlaşılacağı gibi bu farklılıklar gelenek ve göreneklerdeki farklılıklardır, ama sonuç olarak herkes tek bir milletin, Türk milletinin evlatlarıdır. "Dili, dini, anlayışı, mezhebi ne olursa olsun 'Ben Türk'üm.' diyen ve bunu yaşayan herkes Türk'tür" (agy, s. 49) ifadesi de benzer bir örnektir. Bu yaklaşıma göre herkes Türk'tür, Türk değilse de "Türküm" demek ve üstelik bunu yaşamak, yani

içselleştirmek zorundadır. Bu ülkede farklı dilleri konuşanların var olduğu görmezden gelinmiştir.

Ders Kitaplarının İnsan Haklarına Yaklaşımı Problemi

"Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" derslerinin kaldırılıp sosyal bilgiler konuları içine yerleştirilmesinin yerinde bir uygulama olmadığını, bugün elimizdeki ders kaynaklarına bakarak daha rahat söyleyebiliyoruz. Çünkü "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" derslerinde hukukla ilgili bazı temel kavramlar tanıtıldıktan sonra, kurgusal veya gerçek bazı olay ve durumlar üzerinden düşünmek, tartışmak, hukukla ilintili konularla yakınlaşmak mümkündü. Özellikle öğrenci ve öğretmenler için hazırlanan *Yurttaş Olmak İçin* (Gürkaynak vd., 1998) başlıklı kaynak kitaplar bu konuda ciddi olanaklar sağlıyordu.

Kitaplardaki temel sorunu birkaç alıntıyla destekleyerek konuyu irdelemekte yarar olabilir, çünkü "İnsan Hakları ve Demokrasi" ile "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" derslerini yıllardan beri okutan bir öğretmen olarak aşağıda belirteceğim hususların insan hakları çalışmalarının, özellikle gençlerle ve öğretmenlerle çalışırken temel çıkış noktaları olduğu inancındayım (Ayrıca bkz. Gemalmaz, 2003).

Bir kere insan hakları, insanın doğduğu andan itibaren, sadece insan oldukları için, kayıtsız şartsız sahip oldukları haklardır. "İnsan hakları sözleşmeleri ve anayasalar, bu anlamdaki hakları insanlara vermez veya onları bu belgeler yaratmazlar; onların yaptığı, insanların zaten sahip oldukları 'insan hakları'nı tanımak ve dile getirmektir."[22] Daha işin başında belirtilmesi gereken bu yaklaşıma kitaplarda rastlanmadığı gibi, insan hakları temel hakların liste halinde sıralandığı bir bilgi yumağına dönüşmüştür veya onlar gerektiğinde kullanabileceğimiz birer araç gibidir. "Hak, sorumluluk ve özgürlüklerimiz sorunlarımızın doğru çözümü için elimizde bulunan anahtar gibidir. Bu yüzden hak ve sorumluluklarımızı çok iyi bilmeli ve gerektiğinde onları kullanmalıyız." (Genç vd., 2006a: 25) Veya merkezi yönetim konusundaki bilgi köşesi notunda, "Devlete karşı sorumlulukları olan ve devletin sağladığı haklardan yararlanan birey ise yurttaştır" (Öztürk vd., 2007a: 162) denilmektedir. Görüldüğü gibi "haklar" devletin sağladığı haklardır. Demek ki istendiği zaman geri alınabilir. Oysa tam tersidir. İnsan Hakları, bireyi devlete karşı korumak için vardır. Bunun ders kitaplarında tam da bu netlikle ifade edilmesi gerekir.

Buna bağlı olarak, sınıflarda üzerinde çalışma, alıştırma yapılması gereken bir sorun alanı vardır: "İnsan Hakları İhlali"... Ders kitaplarında bu

22- *Jones, P. (1994).* Rights, *New York: St Martin's Press, s.82; aktaran: İHB (2006: 8).*

çerçevede tek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Anakronik yaklaşımla ele alınan birkaç örnek vardır, ama onlar kastedilen bağlamın dışında kalmaktadır. Eğer "insan hakları" devletin dokunmaması gereken haklar, yerine getirmesi gereken haklar vb. kategoriler altında sınıflanarak ele alınırsa, gazete ve Internet aracılığıyla elde edilen birçok malzeme, devletin[23] insan hakları ihlali yapıp yapmadığını çözümleme konusunda bir olanak sağlamaktadır.

Etkili vatandaşı aşağıdaki örnekte olduğu gibi değil, insan hakları ihlalinin üzerine giden vatandaş olarak yorumlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. "Etkili vatandaş: Vatandaşlık ödev sorumluluklarının bilincinde olup onun gereğine inanan ve yapan vatandaşa denir." (Polat vd., 2007c: 245)

En fazla rastlanılan sorunlardan biri de hakların sınırlanabileceği söylemidir:

"Hak ve özgürlükler yasalarla sınırlandırılabilir. Hiç kimse sınırsız bir özgürlüğe sahip değildir" açıklamasıyla başlayan çoktan seçmeli bir sorunun soru kökünde, "sınırsız özgürlüğe sahip olunsaydı, aşağıdaki durumlardan hangisi gerçekleşirdi" diye soruluyor. Şıklardan işaretlenmesi gereken doğru yanıt ise şudur: "Toplum düzensiz ve huzursuz olurdu." (Genç vd., 2006a: 163) Veya "Demokrasi insanların temel haklarını güvence altına almasına rağmen bu hak ve özgürlükler sınırsız değildir" Bu alıntının bulunduğu sayfa şu soruyla bitiyor: "Sınırsız bir özgürlük, toplum hayatında neleri değiştirir." Bu sayfada bir Internet haberi adı altında, kaynağı belirtilmeden verilmiş üç haber var, üçü de kuş gribi dolayısıyla uygulanan karantina uygulaması ve hayvan sevkinin durdurulmasıyla ilgili haberler (Kolukısa vd., 2006c: 153). Demek ki ortada kamu sağlığını ilgilendiren bir durum var. Bu durumda karantina uygulanıyor ve hayvan sevki durduruluyor. Oysa sayfayı bitiren soru, "Sınırsız bir özgürlük, toplum hayatında neleri değiştirir" sorusudur. Kuş gribiyle ilgi haberler, "sınırsız bir özgürlük olamaz" yargısını desteklemek için kullanılmıştır, ama argümanlar varılan sonucu desteklememektedir. Bir başka örnek ise yukarıdaki yaklaşımı somut olarak doğrular niteliktedir: "Ülkemizde gelişen iç olayların yarattığı ihtiyaç nedeniyle 1961 Anayasasında yer alan temel hak ve özgürlükler daraltılmıştır." (Karagöz vd., 2007a: 159) Bu örnekten de, bir daha buna benzer bir şeyler olursa yine daraltılabilir sonucu çıkar ki, bu da darbeyi, askeri yönetimi ve böylesi yönetimlerin hak ve özgürlükleri daraltmasını olağanlaştırıp, meşrulaştırmaktadır.

Hangi hakların hangi koşullarda sınırlandırılacağı belli değildir,[24] genelleme yapılarak, belirsizlik oluşturarak, her türlü hakkın eğer devlet gerek-

23- Bu devletin Türkiye Cumhuriyeti Devleti olması da şart değildir.
24- Buna karşılık Polat vd. (2007c) temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği koşulları sıralamaktadır. Bunlar, "... Savaş hali, seferberlik hali, sıkıyönetim, olağanüstü hal, kamu sağlığı ve güvenliği vb."dir. Adı geçen yerde bu konuyla ilgili başka bir ayrıntı yoktur.

li görürse sınırlanabileceği sonucu çıkmaktadır ki, bu ancak anti-demokratik ülkelerde olur. Sınırlanamaz haklar vardır. Örneğin koşullar ne olursa olsun "kimse işkence ve diğer insanlık dışı, zalimce ya da aşağılayıcı ceza veya muamelelere maruz bırakılamaz," ayrıca "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, savaş hali ve olağanüstü hal gibi durumlarda dahi 'kölelik ve zorla çalıştırma yasağı' ve 'cezaların kanuniliği' ilkesine sınırlama getirilemeyeceğini kabul etmektedir. Sınırlamanın kabul edildiği hallerde ise; bu sınırlamanın mutlaka kanun ile yapılması anayasal bir zorunluluktur"[25] veya bu bağlamda şu ilke ve ölçütlerden söz edilebilir.

Temel Hakların Sınırlanmasında Kullanılan İlke ve Ölçütler:

- Özgürlük karinesi,
- Hakların ancak kanunla sınırlanabilmesi,
- Sınırlamanın meşru bir amaca yönelik olması,
- Demokratik toplumda gerekli/zorunlu olma ölçütü ve ölçülülük ilkesi,
- Sınırlamanın hakkın/özgürlüğün özüne dokunmaması.[26]

Bazen de bir otoritenin ardına sığınarak, anakronik bir şekilde aynı düşünceler savunuluyor, örneğin Mustafa Kemal'in ağzından şunlar söylettiriliyor:

> [F]erdi hürriyeti düşünürken her ferdin ve nihayet bütün milletin müşterek menfaati ve devlet mevcudiyeti göz önünde bulundurulmak lazımdır. Diğerinin hak ve hürriyeti ve milletin müşterek menfaati, ferdi hürriyeti sınırlar. (Kolukısa vd., 2006c: 164)

Diğer örnekler daha çok anakronizmle ilgilidir. İlkinde Fatih'in insan hakları dersi verdiğinden söz ediliyor:

> ('Cihan Padişahından İnsan Hakları Dersi' başlığı altında) Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fethettiğinde önce Ayasofya'ya girdi. Patrik ve halk yerlere atılarak ağlıyordu. Sultan Mehmet onlara elleriyle susmalarını işaret etti. Patriğe şöyle seslendi: 'Ayağa kalk, ben Sultan Mehmet, sana ve arkadaşlarına, bütün halka söylüyorum ki bugünden itibaren artık ne hayatınız ne de hürriyetiniz konusunda benim gazabımdan korkmayınız.' Sonra ordusunun kumandanlarına dönerek askerlerin halka hiçbir kötülük yapmamalarını emretti ve herhangi biri bu emre itaat etmezse onun ölümle cezalandırılacağını bildirdi. (agy, s. 151)[27]

Veda Hutbesi de bir insan hakları bildirisi gibi sunulmuştur. Önce Veda Hutbesi verilmiş, daha sonra kısaltarak yazılan şu sorular sıralanmış:

> Veda Hutbesi'nde insanların can, mal ve namusunun korunması, kişi hakları, kadın hakları ile ilgili nasıl bir hüküm vardır?. İnsanların ırk ve renk farkı gözetilmeksizin eşit olarak görülmesi bugünkü insan haklarına ve demokrasi anlayışına nasıl bir katkı sağlamıştır? Aile

25- Uzak ve Altuntaş (2007: 8).
26- İHB (2006: 36).
27- Kaynak belirtilmemiştir.

hayatının korunmasına yönelik nasıl bir tavsiye vardır? İnsanların miras hakkı nasıl korunmuştur? Veda Hutbesi'nde yer alan hükümler bugünkü insan haklarıyla ne kadar uyumludur? (agy, s. 155)

Sosyal ve ekonomik haklara yaklaşımla ilgili de birkaç şey söylemek gerekir. Çünkü sosyal devlet yaklaşımının yitip gittiği kitaplara sinen ruhtan anlaşılmaktadır. Vergi alan devletin öncelikli olan birçok görevi, "yardımseverlik", "dayanışma", "vakıflar", "dinimiz", "ahilik" vb. adlarla örülmüş simgesel bir dil kullanılarak bireylerin omzuna yüklenmiştir. "Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi toplum içindeki dayanışmaya dolayısıyla da bireylerin yardımseverlik tutumunu sergileyerek bunu davranışa dönüştürmelerine bağlıdır. Komşusu aç iken kendisi tok uyuyabilen bireylerden oluşan toplumların ilerlemeleri mümkün olmadığı gibi varlıklarını devam ettirmeleri de imkansızdır." (Genç vd., 2006c: 23)

Toplumsal Cinsiyetle İlgili Sorunlar

Cinsiyete göre bireylere yüklenen toplumsal rollerde, işbölümünde eski kitaplara oranla ciddi değişim gözlenmemiştir. Şu örnekte olduğu gibi: "Dünyanın farklı yerlerinde yaşasalar da, değişik kültürlere sahip olsalar da bütün çocukların ortak özellikleri vardır. Erkek çocukların çoğu futbol, basketbol gibi sporlardan hoşlanır. Bu yüzden yapacağınız maç teklifi yabancı çocuğa oldukça cazip gelecektir. Eğer karşılaştığınız çocuk bir kız ise bebeklerinizle oynamayı önerebilirsiniz." (Öztürk vd. 2007a: 184)

Birçok etkinlikte ağabey veya baba otorite konumundadır, kız kardeşe veya küçük çocuklara bilgi vermektedir. Buna benzer birçok örneğe diğer alanlarda yer verildiği için buraya sadece birkaç örnek alınmıştır.

Nazlınehir: Böylece düşmanı yurttan atmak için ordumuz ve halkımız Atatürk'ün etrafında iyice kenetlendiler değil mi?

Mert: Kesinlikle doğru 18 Eylül 1922'de ise Anadolu'daki tüm düşman kuvvetleri temizlenerek cennet vatanımızın sonsuza kadar Türk yurdu olarak kalacağı kanıtlandı. (Kolukısa vd., 2006a: 56)

Aile içinde işbölümünün nasıl olması gerektiği ve otoritenin, "evin reisinin" kim olduğunu üstü kapalı olmayan, açık seçik ileten metinler vardır:

Mert- Babacığım, evimizdeki iş bölümünde senin görevlerinin neler olduğunu söyler misi

Baba- Ailemizin geçimini sağlamak için öğretmen olarak çalışırım. Market alışverişlerimizi yaparım. Ablana ve sana ödevlerinizde rehberlik ederim. Evdeki bazı tamirat işleri yaparım. Elektrik, su, telefon gibi faturaları öderim...

(Mert aynı soruyu annesine de sorar)

Anne- Ailemizin geçimini sağlamak için memur olarak çalışırım. Ailem için nefis yemekler

yaparım. Evimizin temizliği ile ilgilenirim... Pazar alışverişini yaparım. Aile bireylerimizin giysilerindeki gerekli tamiratları yaparım.

(Mert aynı soruyu ablasına da sorar)

Abla- Evimizdeki eşyaların tozları ı alırım. Tuvalet ve lavabolarımızın temizliğini yaparım.

(Mert de yanıtlar)

Ben- ... Günlük gazete ve ekmekleri alırım. Evimizde biriken çöpleri düzenli olarak atarım.

(Mert şu sonuca varır)

Mert- Ailemizdeki iş bölümü sonucu herkes gücü yettiği kadar her işi yapmaya çalışır. ...

(Son cümleyi baba söyler)

Baba- Evet oğlum, bu söylediğine katılıyorum. Ailemizde iş bölümü ve dayanışma aile mutluluğumuzu arttırır. (agy, s. 147)

İşte bir başka örnek: (Fotoğrafta eve dönen babayı anne ve kızı kapıda karşılar) "Bir baba olarak çocuklarımın ihtiyaçlarını karşılamak benim görevimdi. Eve giderken bir kırtasiyeye uğrayıp istediği kitapları aldım." Bu okumanın ardından öğrencilerden bir çizelge hazırlamaları istenir. Soru şudur: "Babanın ait olduğu grupları ve bu gruplardaki rollerini içeren bir tablo oluşturun." (Öztürk vd., 2007a: 16-17) Veya "Öğretmeniniz size babanızın mesleğini soracak. İçinizden bir öğrenci tahtaya bu meslekleri yazsın." (Öztürk vd., 2007b: 106)

Annelere ve kız çocuklarına düşen görevler birçok yerde daha somut olarak da ifade edilmiştir. "Nazlınehir'in annesi, Türk misafirperverliğini gelen konuklara göstermek için geceden çalışmaya başladı. Öncelikle evi bir güzel temizledi. Sonra geleneksel Türk yemek ve tatlıları hazırlandı." (Kolukısa vd., 2006a: 208) Yazının hemen altındaki fotoğrafta annesi yerleri süpürürken, Nazlınehir de ona yardım ederken gösterilmiş. Veya "Elif'in yiyeceğe ihtiyacı var. Biraz önce kardeşiyle birlikte annesinin hazırladığı öğle yemeğini yedi." (Tekerek vd., 2007a: 87) Ya da "Yasemin, büyük bir heyecan ve sevinçle telefonu kapattı. Mutfağa annesinin yanına gidip akşam halasının yemeğe geleceğini haber verdi. Annesi buzdolabına bir göz attı. Neler yapabileceğini düşündü..." (agy, s. 92) Bir kitaptaki şu cümle ise bu durumu daha çarpıcı bir şekilde ifade etmektedir: "Ya da annemiz birkaç günlüğüne seyahate çıksa evde hangi işler aksar?" (Öztürk vd., 2007a: 14) Annelere bütçeyi yönetmenin düşmediği şu örnekten de bellidir: "(Konu tüketici haklarıyla ilgilidir) Annem kapımıza gelen bir firma yetkilisinden battaniye satın almıştı. Fakat babam akşam eve gelince battaniyenin bu ayki bütçemizi zorlayacağını bu yüzden geri vermemiz gerektiğini belirtti." (Kolukısa vd., 2007a: 22) Ve battaniye geri verilir...

Şu örnekte ise daha vahim bir problem vardır: "AIDS'in bulaşma

riskinin en fazla olduğu gruplar; güvenli cinsel ilişkisi olmayanlar, birden fazla kişiyle cinsel ilişkisi olanlar, eş cinsel ilişkiye girenler, uyuşturucu bağımlıları, kan ürünleri kullanması gerekenler ve sağlık personelidir." (Kolukısa vd., 2006e: 147) Öğrenciler AIDS aracılığıyla korkutulmakta, onaylanan ve onaylanmayan cinsel ilişki ve tercihler zerk edilerek özellikle eşcinsellere karşı önyargı yaratılmaktadır. Benzer bir örnek de şudur: "Aile hayatının düzenli olması, çocukların şahsiyetli ve karakterli olarak yetişmesini sağlar." (Kolukısa vd., 2006b: 54) Burada da boşanmış aileler veya sorun yaşayan aileler onaylanmamaktadır. Öğrenciler arasında bu durumda olanların var olabileceği düşünülmemiştir. Üstelik alıntı bu tip ailelerin "şahsiyetli ve karakterli" insanlar yetiştiremeyeceğini iddia etmektedir. Bu da vahim bir hatadır.

Özellikle destanlarda verilen kadın erkek ilişkileri başka bir dünyaya ait göstergelerdir. Onlara eleştirel yaklaşılmazsa, anakronik bir yaklaşıma hazır olan öğrencilerdeki kalıp yargıların bu yolla beslenme tehlikesi vardır.

Buna aykırı birkaç olumlu örneğe rastlanmış olmakla birlikte en önemlisi, Genç vd.'de (2006a) "Reisliğe Veda" başlığı ile verilen bölümdür (s. 161). İlk planda kadınlara ait özel bir sayfa izlenimi doğurduğu ve bu nadir olduğu için olumlu olarak görülmekle birlikte, biraz dikkatli inceleyince bu izlenim neredeyse tümüyle silinmektedir. "Türk kadınları" adı altında Türkiye'nin örnek Türk kadınları, ama sadece kamu görevlisi ve siyasetle uğraşmış kadınlar tanıtılmakta, farklı etnik kökenden ve alandan Türkiyeli ve Türkiye'ye katkısı olmuş hiçbir kadına yer verilmemektedir.

4. DİĞER SORUNLAR

Anlatım bozuklukları

Taramacı A. Turan, "Anlamayı zorlaştıracak kadar dilbilgisi hataları mevcut" derken haklıdır. Aşağıya birkaç örnek alınmakla yetinilmiş, yoruma gerek görülmemiştir.

"Faik dedenin bu konuşmayı dinlerken neler hissetmiş olabilir?" (Kolukısa vd., 2006a: 39)

Nijerli Rashid ve köyünün anlatıldığı bölümde, Rashid'in yoksul köyünü gösteren üç de fotoğraf var. Bu bölümde şöyle bir soru sorulmuş. "Sence Rashid ve birlikte yaşadığı köylüler zengin olabilir mi? Neden?" (agy, s. 204)

"Barbekü ve piknik sevildiği için ilgi görmektedir." (Tekerek vd., 2007a: 176)

"Güney Koreliler, sebze yemeklerini çok seviyorlar. Bu nedenle de kırmızı biberi tanıyınca balıkları ve sebzeleri günlerce saklamanın yolunu bulmuşlardır." (agy, s. 188)

"'İyi ki var' Anket Araştırma Formu"nda yer alan sorulardan: "'İyi ki

var' dediği üç teknoloji ürününü sağdaki sütuna yazınız, Bu ürüne neden 'iyi ki var' dediğinin cevabını yazınız." (Tekerek vd., 2007b: 98)

"Teknoloji ürünlerini, kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanabilirim." (agy, s. 111)

"Asurlara ait tebletlerde[28]tüccarlar ve çivi yazısının bulunması neleri gösterir?" (Kolukısa vd., 2006c: 54)

"Akran Değerlendirme Örnek Formu"ndaki bir ölçüt şöyledir: "Standart Türkçeyle konuştu." (Genç vd., 2006c: 48)

Tarama raporlarını hazırlayanlardan A. Küçükboyacı ise, İngilizce isimlerin okunuşunun yanlış verildiğini belirterek şu örneği vermiştir: *Sean Mc Cormick – Sin Mak Kormak olarak yazılmış.* (Kolukısa vd., 2007a: 13)

Öğretmen İnisiyatifi Problemi

Bu program ve bu anlayışla öğretmene inisiyatif bırakılmadığı açıktır. 6. ve 7. sınıflara konulan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) öğretmenin elinden, programı dikey olarak kaydırabilme hakkını da almıştır. Bu sene SBS'de çıkan sorular ders kitaplarındandır, müfredat içidir, ama zaten sürekli söylendiği gibi, müfredat dışı soru sorulması mümkün değildir ve bu hiçbir zaman da olmamıştır. Sadece bir önceki seneden soru yoktur. Bu durum, öğrencinin o sene içinde okuduklarını ezberlemeyeceği anlamına gelmemektedir.

Öğretmene yüklenen, "ideolojinin zerk edilmesinde araç olma" rolü de özellikle kılavuz kitaplardaki yönergelerden ve programdaki kazanımlardan anlaşılmaktadır:

"...Atatürk'ün dil, inanç ve tarih köprülerini sağlam tutarak Türk devlet ve toplulukları ile iyi ilişkiler ve dayanışıma içinde olmamızı istediğini hatırlatınız." (Kolukısa vd., 2006e: 169) "İpek Yolu'nda Türkler" ünitesinin kazanımlarından birinde ise şu ifade vardır: "Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar." (agy, s. 189) Veya,

> Askerlik yapmanın önemini günümüze bağlayarak vurgulayınız. Düzenli ve disiplinli orduya sahip olmanın zafer kazanmaya, ülke savunmasına katkılarını sorunuz... Geçmişten günümüze Türk halkının zorluklara karşı başarılı mücadele vermesi ve kendisine saldıran düşmanlarını mağlup etmesinden dolayı ordu millet olarak nitelendiğini belirtiniz. ... 67. sayfadaki bilgi kutularını okutarak Türk ordusunun sahip olduğu özellikler ve görev anlayışından dolayı dünyanın en güçlü ordularından biri olduğunu belirtiniz. (Genç vd., 2006c: 107)

28- Aynen alınmıştır.

Sonuç

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, bazı farklılıklara karşın, taranan kitapların tamamında DKİH projesinin niteliksel çözümleme ölçütleri açısından birçok alanda problem olduğu görülmüştür.

Bunlardan en önemlisi kitaplarda belli başlı uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan ilkelere aykırı düşünceler olmasıdır. Bu, tek tek durumlardan çok, "insan hakları" kavramının özünden çok farklı bir anlayışla ele alınmasından kaynaklanmakta; öz perspektif, çekirdek, çıkış noktası yok sayılarak ve insan haklarına anakronik yaklaşılarak işin lafzı da ruhu da bulanıklaştırılmakta; görevler öne çıkartılarak, hakların istenilen her an ve koşulda sınırlanabileceği izlenimi yaratılmakta; haklar, devletin veya kişilerin sağladığı olanaklarmış gibi sunulmakta ve bununla bağlantılı olarak devlet mutlak bir otorite gibi gösterilmekte; bütün bunların sonucu olarak da, "İnsan hakları" devletin her türlü müdahalesine açık bir alandır yargısına meşruiyet kazandırılmaktadır (bkz. Ek 1: 1, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 17, 18, 27, 28 sayılı ölçütler).

Kişi dokunulmazlığıyla bağlantılı hakların doğrudan ihlali[29] sayılabilecek birkaç örneğe rastlanmış, onlara bu yazının içinde yer verilmiştir. Ayrıca ayrımcılıkla ilgili olarak doğrudan ihlal sayılabilecek birkaç örneğe rastlanmıştır. Bunlar daha çok eşcinsellere ve okumamış, eğitimsiz olanlara karşı tutumlarda görülmektedir. Yalnız gerek okuma parçaları gerek görseller ve diğer malzemelerin içeriğine ve diline bakıldığında; örtük olarak ayrımcılık yapıldığı, toplumda var olan önyargıların beslendiği (kadın, cinsel tercih, dil, din, köken açısından) çok sayıdaki alıntıdan da anlaşılmaktadır. Ayrımcılık alanı içinde değerlendirilen "farklı dil, din ve kültürlerin varlığının görmezden gelinmiş olması"yla ilgili ihlal olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü "çeşitlilik" bazı ifadelerde açıkça bir tehdit, bir problem olarak görülmüş, farklılık varsa da bunun coğrafi etkenlerden kaynaklandığı, aslında herkesin tek bir milletin evlatları olduğu normatif önermesi; bir bilgi önermesi, tartışmasız bir gerçeklik olarak belirtilmiş; Türkiye'de tek dil ve tek din (Sünni İslam) varmış gibi davranılmış; Anadolu'nun geçmişi daha çok Türk-İslam bir geçmişe indirgenmiş; Türkiye'nin çokkültürlü yapısı açıkça görmezden gelinmiştir (bkz. Ek 1: 2, 11, 12, 25, 26, 27 sayılı ölçütler).

Barış hakkının ihlali, militarizmin, şiddetin doğallaştırılması ve özendirilmesi kitaplarda en fazla öne çıkan ihlaller arasında sayılabilir. Ölüm yüceltilmekte, öğrencilere vatan için seve seve ölmenin özenilecek bir şey olduğu öğretilmekte, vatanseverlik sadece buymuş gibi sunulmakta, onların bu konularla empati kurmaları bile istenmekte; "ordu-milletiz", "her Türk asker

29- "İhlal" kavramı bilinçli bir şekilde kullanılmıştır. Çünkü eleştiri konusu olan alıntıların bulunduğu kitaplar, devletin resmi onayıyla bütün okullarda okutulan ders kitaplarıdır. .

doğar" özcü önermeleriyle askerliğin Türkler için ezeli ve ebedi bir "iş" olduğu fikri; kız öğrenciler de işin içine katılarak ve sınıflara taşınarak, öğretmenlere de neyi nasıl söyleyeceklerine dair direktifler verilerek sivil alan askerileştirilmekte; hatta bu bağlamda "eski" izcilik kurumu yeniden ön plana çıkarılarak, öğrencilerden birer "küçük asker" gibi davranmaları beklenmekte; bu söylem, birer ideolojik kod olarak kullanılan, yer yer abese kaçan görsellerle, şiirlerle, okuma parçaları ve otoritelerden yapılan alıntılarla da beslenmekte ve okuyanlarda "ulusun inşa'sı yeni başlamış gibi bir duyguya kapılmalarını sağlayacak kadar güçlü ve etkili bir atmosfer yaratılmaktadır (bkz. Ek 1: 3, 5, 8, 10, 15, 25, 26, 27, 29 sayılı ölçütler).

Hemen yukarıdaki paragrafla bağlantılı olarak, programda[30] aksinin yazılmasına karşın, bu yaklaşımın bizi evrensel dünyadan ayırdığı, dünyaya "biz ve öteki" penceresinden bakmaya zorladığı söylenebilir. Çünkü kitaplara sinmiş olan etno-kültürcü yaklaşımın doğal bir sonucu olan militarizm ve milliyetçilik iç ve dış tehdit algısı üzerine inşa edildiği ve bu iç ve dış düşmanlar somut olarak belirtilmediği, dolayısıyla Türkiye'nin içi de dışı da düşmanlarla çevrilidir düşünce ve duygusu zerk edildiği için, ksenofobinin yaratılmasına katkıda bulunulmaktadır. Türkiye ve Türkler dünyada ve Avrupa'da kendi başlarına -her nasılsa- var gibidirler. Türk dünyasıyla kurulan yeni ve güçlü iletişimi de bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Avrupa'ya veya dünyaya yapılan küçük göndermeler çoğu zaman ya minik bilgi kırıntılarıdır ya da Türkler bağlamında ele alınan konulardır. Bu medeniyetlerle karşılıklı bir etkileşimden çok, Türk ve İslam dünyası olarak onlara ne gibi katkılarda bulunulduğu üzerinde durulmaktadır. Nitekim günümüz Avrupa'sıyla, özel olarak da Türkiye'nin AB süreciyle ilgili hiçbir bilgi ve değinmenin olmaması, "içe kapanma" söyleminin her nasılsa ders kitaplarına yansımış olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Bu bağlamda ele alındığında, bu öğrenim kaynakları günümüzü anlatmayan ve mesajın alt metinlerden çıkarılabildiği, ideolojik ve siyasi gündeme simgesel göndermelerle dolu, jeopolitik alanına ait ders kitapları izlenimini vermektedir (bkz. Ek 1: 3, 8, 9, 10, 28, 29, 32 sayılı ölçütler).

Eşitsiz, cinsiyetçi bir sosyal rol dağılımının sorgulamadan kabulü, ataerkil aile kavrayışı ve erkek egemen aile tasvirlerine ait örneklere yazının içinde yer verilmiştir. Zaman zaman cinsiyetçi bir dil kullanımına rastlanmış veya bilim insanı, bilim adamı gibi kavramların aynı kaynak içinde birlikte kullanıldığı görülmüştür. Toplumsal işbölümünde kadınlara, kız çocuklarına hep ev işleri düşmekte, erkek çocuk dışarıyla ilgili işleri halletmekte, örneğin çöpleri dökmekte; anne de çalışmasına karşın her nasılsa eve erken gelmekte ve babayı

30- (6. madde) "Milli kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir." Bu, kılavuz kitapların giriş bölümünde bulunan, sosyal bilgilerle ilgili ön kabullerden biridir.

kapıda karşılamakta; aile bütçesinden devamlı baba sorumlu olmakta, hatta aile bütçesinden bihaber olan annenin aldığı malı, babanın isteği üzerine geri götürüp vermesine öğrenciler tanıklık etmektedir. Mesleklerin dağılımında annelere daha çok sekreterlik, memurluk, öğretmenlik gibi işer düşmekte, meslek araştırmasında sorular sadece babaya yöneltilmektedir (bkz. Ek 1: 21, 22, 23 sayılı ölçütler).

Sosyal bilgiler derslerine hâkim olan sorunlu yaklaşımları da şöyle özetleyebiliriz: İncelenen öğrenim kaynaklarına göre, tarihte itici güç dış mihraklardır veya coğrafi koşullardır. Kitaplarda yoruma gereksinme göstermeyen, örneğin arkeolojik buluntular gibi maddi bulgular vardır ve bunlar tek başlarına her türlü "tez"in açıklayıcısıdır. Sosyal bilgiler dersinin, özellikle de tarih dersinin amacı geçmişten ders çıkartma yoluyla öğrenciyi eğitmektir. Destanların eleştirel olmayan bir şekilde ve birer belge olarak kullanılması sonucu ders kitapları epik bir anlatıya dönüşmüştür. Bu nedenle çok sayıda anakronik hataya, metafizik yaklaşıma, mistik motiflere rastlanmaktadır, ki bu da sosyal bilimler dışı bir durum olarak görülebilir. Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurulamamakta, tek bir neden büyük bir sonucu doğurabilmekte, tarihsel olguların basite indirgenerek "anlatılması" sonucunda sosyal bilimler için gerekli olan ayrıntılar, renkler kaybolmaktadır. Ayrıca karşılaştırmalı bir yaklaşımın ve olgulara farklı perspektiften bakmanın hiç olmadığı da söylenebilir[31] (Bkz. Ek 1: 25, 26, 27, 28, 29 sayılı ölçütler.)

Eski kitaplarda var olan sorunlar büyük ölçüde devam etmektedir: Özcü yaklaşımlar, "dış tehdit-iç tehdit" konusu, "her şeyi devletten beklememek lazım" söylemi, "soydaşlarımız" ifadesi, "her Türk, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin askeridir" yaklaşımı, "eğitimli insan işsiz kalmaz" anlayışı ve cinsiyete göre rol dağılımındaki eşitsizliklerin varlığı vb. Yeni kitaplarda olmayan konu "komşularımızdır". Bu konu çıkarıldığı için insan hakları ölçütlerini en fazla ihlal eden bir konu böylelikle aradan çekilmiştir. Yunanistan, Suriye ve Ermenistan'la ilgili sorunlar da bu sayede kitaplara yansımamıştır. Ama militarizm, milliyetçilik, ordu-millet, Türk Tarih Tezi'yle, Türk-İslam senteziyle ilgili verilerin çokluğu bu boşluğu ciddi ölçüde kapatmış görünmektedir.

31- Bu bölüm için bkz. Tekeli (2007).

KAYNAKÇA

ALPKAYA, Gökçen ve Faruk (2005). *20.Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

COPEAUX, E. (2006). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine*, İstanbul: İletişim Yayınları.

ERSANLI BEHAR, B. (1996). *İktidar ve Tarih, Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezi in Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: Afa Yayınları.

GEMALMAZ, M. S. (2003). "Ders Kitaplarında İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verileri Değerlendirilmesi," B. Çotuksöken vd. (der.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 23-64.

GENÇ, E. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2006c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GENÇ, E. vd. (2006d). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

GÜRKAYNAK, İ. vd. (1998). *Yurttaş Olmak İçin*, İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.

İHB (2006). *İnsan Hakları*, Ankara; www.ihb.gov.tr/yaylnlar/insan_haklari_kitabi_LOW.pdf.

KARAGÖZ, D. vd. (2007a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

KARAGÖZ, D. vd. (2007b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006d). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006e). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

KOLUKISA, E.A. vd. (2006, yenileme 2007a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları.

ÖZTÜRK, C. vd. (2007a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, İzmir: Sürat Yayınları.

ÖZTÜRK, C. vd. (2007b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğrenci Çalışma Kitabı*, İzmir: Sürat Yayınları.

POLAT, M.M. vd. (2007a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

POLAT, M.M. vd. (2007b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

POLAT, M.M. vd. (2007c). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

TEKELİ; İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TEKEREK, M. vd. (2007a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

TEKEREK, M. vd. (2007b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

UZAK, A. ve M. Altuntaş (2007). *İnsan Hakları Nedir?*, Ankara; www.ihb.gov.tr/insanhaklari_nedir.htm.

WEB KAYNAKLARI

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10

TARİH DERS KİTAPLARI VE İNSAN HAKLARINA DAİR: BAZI SATIRBAŞLARI[1]

Mutlu Öztürk[2]

İlk Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-I) projesinin başlıca işlevlerinden biri, her türden yurt ve dünya meselesinin sihirli çözümü olarak epeyce popülerlik kazanmış ve nihayet mizahçıların da diline düşmüş "Eğitim Şart!" yüzeysel formülünün rahatlatıcılığına sığınmayı tercih edenlerimize, 'İyi ama hangi eğitim?' sorusunu hatırlatmak oldu. Hangi *kitaplarla*, hangi *öğretmenlerle*, hangi (örtülüsü dahil) *müfredatla* ne tür sonuçlar elde ediliyor sorusunun yanıtını dert etmeden atılacak bir "Eğitim Şart!" sloganı, fiilen arzulananın tam tersi sonuçlar verebiliyor, vermekte. Eğitim sürecinin bu üç bileşeninden ders kitaplarında yoğunlaşmayı seçen projenin ilk döneminin ürünleri, başlangıçta öngörülenleri ne yazık ki doğrulamış ve ders kitaplarımızın sayısız insan hakları ihlaliyle malul olduğunu somut örneklerle belgelemişti. Oysa, Türkçeye ders kitapları incelemeleri diye çevirebileceğimiz akademik çalışmalar, ders kitaplarının verili bir anda mevcut ideolojik/pedagojik oydaşmanın son ürünü ama son tahlilde statükonun sesi olduklarını söylemekle birlikte, insan haklarının çekirdeğini oluşturduğu bir evrensel değerler kümesine uymaları gerektiğinin de altını yıllardır çiziyor.

Eğer ders kitapları sadece insan haklarını ihlal etmemekle değil, bu hakları vazgeçilemez, dokunulamaz ilkeler olarak bilen tanıyan savunan yurttaşlar yetiştirmeye katkıda bulunmakla yükümlüyse, sosyal bilimler ve özellikle tarih alanı bu noktada iyice öne çıkıyor. Sonda söyleyeceğimizi başta söylersek, yalnız eski değil şimdiki tarama sonuçlarının da işaret ettiği gibi, görüntü hiç iç açıcı değil. 12 Eylül döneminin kalıntısı olan "Türk Milli Eğitiminin Amaçları"

1- Taramaları gerçekleştiren gönüllüler A. H. Demir, A. Güvenç, B. Baştürk, C. C. Yücel, C. Abi, E. Erdoğan, E. Gencer, E. İnal, E. Erdal, F. Gökalp, G. Varoğlu, I. Kandolu, K. Menekşe, M. Çakır, S. Çiçek ve S. İlter'e emekleri için teşekkürler.
2- Tarih öğretmeni.

manzumesinin, yani bizzat kendi yasal hedeflerinin *bazısından* bile uzağa düşen ders kitaplarıyla karşı karşıyayız.

Aşağıda, bu saptamamızı gerekçelendirmeye çalışacağız.

İkinci Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-II) projesinin tarih dersi açısından ilginç bir zamanlaması var: Tam da bu yazının yazılmakta olduğu günlerde, "müfredat reformu" sonrası dönemin, Osmanlı Tarihi'ni (1300-1922) kapsayan ilk Lise II Tarih dersi programı açıklandı; henüz kitapları yazılmamış olan 'yapılandırmacı' Lise I programı kısmi revizyonlarla yeniden yayımlandı; yeni getirilen 'Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi' dersinin programı da açıklandı. Yani, taranan lise tarih kitaplarının bir bölümü önümüzdeki ders yıllarında okutulmayacak. Gene de bu kitapları değerlendirmekte ısrar etmemizin iki nedeni var: (a) "Reform geçiren" ilköğretim kitaplarından edindiğimiz izlenim, "yeni öğretim yöntemleri" cilasının altında ve kısmi değişikliklerle, o bildik "Türk-İslamcı" tarihyazımının insan hakları ve demokrasi bilincine yabancı, otoriteryen, sık sık etnisist ve hep milliyetçi, sosyaldarwinist ve benzeri eğilimleriyle, belki biraz daha örtülü, ama örneğin Ermeni sorununu ele alan ünitelerde daha da yoğunlaşarak devam ettiği yolunda. Dahası, (b) "Türk-İslamcı" tarih manipülasyonu, hayal bu ya, yeni müfredattan ve ders kitaplarından tümüyle 'süpürülse' bile, gerek örtülü müfredat, gerek pop-milliyetçi kültürün etkileri kanalıyla ve üniversitelerin tarih eğitimi bölümlerinin yetiştirmeye devam ettiği milli-mukaddesatçı öğretmenlerimizin *dilinin* ciddi katkılarıyla, öğrencilerin zihnine yüklenmeye devam ediyor. Dolayısıyla, bu zihniyetin sergilenmesi ve ders kitapları düzleminde hangi dille konuştuğunun bir kere daha tespiti halen önemini koruyor.

Bu ikinci nokta, sorunu bir arkaik söylemin ders kitaplarından tasfiyesinin ötesine taşıyor. Yapılması gereken, deyim yerindeyse, antidot üretmek. Eğer "insan hakları ve demokrasi bilincine sahip bir eğitim" ilkesinde gerçekten anlaşıyorsak, sadece hak ihlali içermemeleriyle yetinmeyip, her türlü insan hakları ihlaline güçlü bir duyarlık, hatta alerji de yaratan kitaplar üretmek gerek. Eğer özlediğimiz, *tarihsel* anlamında ezelden beri var olan muhayyel bir milli/dini cemaatin kim tarafından (Lider? Başbuğ? Ulu Önder? 'Devlet Büyüklerimiz?' 'Bilim Adamlarımız', 'Kitap'?...) belirlendiği sorgulanamaz çıkarlarına koşulsuz şartsız itaat etmeye hazır, "sen ben yok, biz varız/ gözlerimi kaparım, vazifemi yaparım" şiarıyla davranan bir 'yurttaş' profili değilse, her taraftan sınıflarımıza sızan bu Türk-İslamcı söylemi, sadece kitaplarımızdan, dilimizden atmakla yetinemeyiz; aynı zamanda hızlı etki eden güçlü bir antidot da üretmeliyiz.[3]

Lafı geçmişken, neredeyse en az 30 yıldır, konjonktüre göre esasa dair olmayan ufak makyajlarla okul tarih ders kitaplarımıza hükmetmeyi

sürdüren "Türk-İslam Sentezci" zihniyetin tanımı konusunda, henüz insan hakları söyleminin bu denli revaçta olmadığı bir tarihe gidip, 1980'lerin *Yapıt* dergisinden bir sesi yardıma çağıracağım. Bu yazıda, Türk-İslam sentezci görüş derken, "... uygarlığımızın Ortaçağ aşamasının, Ön Asya'ya göç eden Türklerin İslamiyet öncesi yapı ve kültürleriyle Türk öncesi İslamiyet'in yapı ve kültürünün kaynaşmasından doğduğunun -bu kadarıyla bilimsel- tespitini" değil, Berktay'a katılarak, "çağdışı zümrelerin çıkarlarının özel muhafızlarını, **(ümmet ruhu, çıplak zor'un yüceltilmesi, ataerkillik, 'büyükler' ve 'töre'nin simgelediği hiyerarşiye kayıtsız şartsız itaat gibi)** feodal değerlerle teçhiz ederek örgütlemenin parolasını"[4] kastediyorum.[5]

Dikkat edilirse, sayılan dört öğe de, birer insan hakkı ihlali ana başlığı olarak okunabilir.

19. ve 20. yüzyılın tarih eğitimi tarihi, büyük oranda sistematize edilmiş resmi yalanların ve tarih aracılığıyla halkların birbirine düşman edilmesinin tarihiydi.[6] Tersi örneklerin de epeyce olduğunu, kendini barışa ve tarihin silahsızlandırılmasına, enternasyonal kardeşliğe, her türlü ayrımcılık ve ırkçılığa karşı mücadeleye adamış tarih öğretmenlerinin de olduğunu bilsek bile, ne yazık ki, 19. ve 20. yüzyıl tarih eğitiminin baskın karakteri, E. M. Remarque'ın pasifist klasiği *Batı Cephesinde Yeni Bir Şey Yok* romanında çok güzel anlattığı, gencecik çocukların ruhlarını savaşa hazırlayan tarih öğretmeni türünden, kolonyalist-şoven tarih öğretmeni tipolojisiydi. İstisnasız tüm ulus-devletler ve kolonyalist imparatorluklar bunu yaptılar, tarihi kötüye kullandılar; öğretmenleri birer kolonyalist-propagandist olarak yetiştirdiler ve çocukların barışa ve bilime değil, savaşa hazırlanmasını güvenceye almaya

3- *Bu anlamda, Ahmet Kuyaş'ın yönetiminde hazırlanan* Gençler için Çağdaş Tarih *ile Tarih Vakfı tarafından yayımlanan ve Gökçen ve Faruk Alpkaya tarafından kaleme alınan* 20. Yüzyıl Türkiye ve Dünya Tarihi *kitapları (ve bu son kitap için hazırlanan* Öğretmen El Kitabı*), tarayan arkadaşlarımızın kriterlerimizi neredeyse tümüyle karşıladığı sonucuna vardıkları bu iki eser, kaleme alındıkları dönemin "hassasiyetlerini" dikkate alan birer oydaşma teklifi olarak da düşünüldüklerinden olsa gerek, temelde birer başlangıç adımıdır. Bu iki önemli çalışma, evrensel tarihçilik kriterlerine uygun, endoktrinasyondan olabildiğince arındırılmış bir "tarih kitabının" burada da olabilirliğini gösterdi. Bu anlamda yazarların temel ve doğrudan dert edindikleri meseleyi, Türkiye toplumunun tarihiyle yüzleşmesini hızlandırarak, örneğin 1915'in ya da Mustafa Suphilerin ya da Ali Şükrü veya İskilipli Atıf Hoca'nın, 1938 Dersim'in ya da 1993 Madımak'ın tarih derslerinde nasıl işlenebileceğine ilişkin alternatif önermek olarak düşünmedikleri açıktır. Oysa artık, bilinen ve burada tartışmayacağım nedenlerle, ilgili literatürde "hassas ve tartışmalı konular" denilen bu türden meseleleri de alternatif ders kitabı tartışmalarının gündemine almak, post-travmatik/çatışma-sonrası toplumlarda tarih eğitiminin toplumsal barışı sağlamaktaki olası işlevlerini tartışmaya başlamak gerekiyor. Akpınar'ın (2007)* 20. Yüzyıl Türkiye ve Dünya Tarihi *kitabına dair, "kitabın başlarında anlatılan 19. yüzyıl Osmanlı tarihi, I. ve II. Meşrutiyet dönemlerinde Kürtlerin adı bile geçmezken, ilk karşılaştığımız yerin, Ermeni tehciri bölümü olması, burada da Kürtlerin bir katliama yol açmakla suçlanması," diyerek işaret ettiği sorun hâlâ, Türk entelijansiyasının ve onun bir parçası olarak Tarih Vakfı'nın "düşük yoğunluklu savaş yıllarındaki" durumunu ele alan daha etraflı bir analize muhtaçtır.*

4- *Berktay (1984: 101). Türk-İslam sentezci yaklaşımın tarih algısının geniş bir eleştirisi için bkz. Berktay (1997: 56-132).*

5- *"İnkılâp Tarihi" söz konusu olduğunda karşımıza çıkan "Atatürkçü Düşünce Sistemi" kod adlı, Nadir Nadi'ye bile "Ben Atatürkçü değilim!" dedirten ve halen ilgili ders kitabına egemen olan* Eylülist Kemalizm *yorumunun da, "Türk-İslam Sentezci" yaklaşımın 20. yüzyıl Türkiye algısı olduğu açıktır.*

6- *Bu paragraf büyük oranda Öztürk'ten (2003) alınmıştır.*

çalıştılar. Son iki yüzyılın saymakla bitiremeyeceğimiz savaşlarında, tarih öğretiminin, ders kitaplarının ve öğretmenlerin de şu veya bu oranda payı olmadığını iddia etmek gerçekten de zordur. Oysa bugün, günümüzün 21. yüzyıl dünyasında, uluslararası kamuoyunun ve tarih pedagojisinin varmış olduğu nokta göz önüne alındığında, çeşitli uluslararası belgelerde de anılan bir ilke olarak "barış için tarih" ilkesi, insan hakları ve demokrasiye bağlılık düsturu, yazılması olası bir "tarih öğretmenleri evrensel meslek etiği sözleşmesi"nin temel maddelerinden biri sayılmaktadır. Tarih ders kitaplarının diplomatik mücadelelerin ve "milli güvenliğin" konusu ve alanı olmaktan çıkarılması, epeydir üstünde anlaşılmış bir kurala dönüştü.[7]

Aslında ülkemizde de, otoritelerce ne kadar dikkate alındığı bir yana, tarih ders kitaplarının böylesi bir perspektiften eleştirisi, diğer branşlarla karşılaştırıldığında, neredeyse tüketilmiş gibi duruyor. 1994 ve 1995'teki Tarih Eğitimi Sempozyumları kitaplarının, Tarih Vakfı'nın daha sonraki çeşitli yayın ve girişimlerinin kabarık listesinin, Özbaran, Berktay ve Tekeli'nin yıllardır yazdıklarının, Copeaux'nun eserinin, DKİH-I kitabının ve benzeri çalışmaların[8] bize ilk anda söylediği bu. Gene de, her şey bir yana, "bebeklerden katil yaratan" süreci/süreçleri anımsamak bile, tarihçilerin ve tarih öğretmenlerinin bu yöndeki çabalarının yarattığı toplumsal etkinin patetik sınırlılığını yüzümüze çarpacaktır.

Aşağıda, tarama süreci verileri ışığında, okultarihi ders kitaplarında insan hakları duyarlılığı bağlamında 2008 yılında durumun ne olduğuna göz atacağız. Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde DKİH-I sonrasında yapılan değişiklik sayesinde, artık ders kitaplarının **"temel insan haklarına aykırılık" taşıyamayacağı, "cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık" içeremeyeceği**[9] ilkesinin epeydir bizim mevzuatımızda da yer aldığını, beklentileri artıracak bir etken olarak anımsatalım.[10]

Birçok farklı alan ve arka plandan gelen gönüllü arkadaşların gerçekleştirdiği tarama sonucunda lise tarih ders kitaplarında saptanan insan

7- Bu konuya da değinen epeyce hacimli bir çalışma için bkz. Özyürek (2006). Ulusçu paradigmanın bu alanda da *karşı karşıya olduğu meydan okumanın boyutunu anlamak için, daha 1945'e kadar doğru dürüst barış yüzü görmemiş Almanya ve Fransa'daki okullarda, iki ülkeden tarihçilerin katılımıyla yazılmış bir ortak tarih ders kitabının okutulmaya başlandığını, kitabın son sınıflar için yazılan cildinin satışının yüz bine yaklaştığını, 1815-1945 dönemini ele alan cildinin de yayımlandığını ve önümüzdeki ders yılında kullanılacağını anımsamak yeterli. Bu çalışmanın ve Balkanlar ile Uzakdoğu'da benzer kaygılarla yürütülen iki projenin İstanbul'da tartışıldığı bir atölyenin kısa haberi için bkz. Öztürk (2007)*

8- Tarih eğitimimizin eleştirisi alanında, burada sadece bir bölümünü sayabileceğimiz kayda değer bir literatür oluşmuş durumda: Berktay (2002), Copeaux (1998), Ersanlı Behar (2003), Kabapınar (1992), Özbaran (1995), Özbaran (1997), Tekeli (2000), Tekeli (2007). Tarih Vakfı'nın tarih eğitimi ve ders kitapları alanındaki çalışmalarının bir dökümü için, bkz. http://www.tarihvakfi.org.tr/ayrinti.asp?StrId=7; erişim: Temmuz 2008.

9- Çeşitli yazarlardan alıntılarda, aksi belirtilmedikçe vurgular bana aittir (M.Ö.).

10- Madde 5/c; bkz. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html; erişim: 3 Temmuz 2008.

hakları ihlallerinin tümünü bu yazıda ne zikretmek ne de tüketici bir biçimde eleştirmek mümkün. Gene de, tekrara düşmek ve sıkıcı olma pahasına, olabildiğince çok örnek sunmaya çalışacağım. Her bir alıntının insan hakları bağlamında neden sorunlu olduğunun etraflı bir tartışmasını yapmak da, alternatif önermek de bu boyutta bir yazının çapını aşıyor. Bunun için bir kitap, hatta kitaplar lazım...

Lise 1. sınıfa gelen öğrenci, aslında çoktan temel klişelerimizi edinmiş durumdadır. İlköğretimde aldığı Sosyal Bilgiler öğretimi yapacağını yapmış, 8. sınıfta aldığı "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" dersinde yakın tarihimiz konusundaki endoktrinasyon eksiğini kapatmış, yetmediyse "kolej sınavlarına" hazırlanırken gerekli takviyeye maruz kalmış, zihninde okultarihçiliğimizin hakim kalıplarının çoğu yerleşmiştir. Lise 1'de önce "tarih neye yarar" konusunu öğrenecektir.

Tarih kitaplarımıza göre, tarihi niçin öğrenmeliyiz: "Kendi tarihimizi öğrenmek"

Sorunun öznesindeki biz, elbette herkes değildir, insanlık ailesi değildir, "biz kadınlar, biz erkekler, biz yurttaşlar vb." değildir. Biz ulusumuzdur, Türk evladıdır. "Biz, tarihimizi öğrendikçe... Türk ulusunun bir bireyi olmanın onurunu hisseder, böylece geleceğe güvenle bakarız". Zaten "Atatürk, **Türk evladı ecdadını tanıdıkça, daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır** sözüyle bunu vurgulamaktadır." (Maden vd., 2007: 2; Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 3) Gene Atatürk, **"Büyük devletler kuran atalarımız, büyük ve yaygın uygarlıklara da sahip olmuşlardır. Bunu aramak, incelemek, Türklüğe ve cihana bildirmek, bizler için bir borçtur"** da demiştir (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 3). Biraz aşağıda, tarihçinin bilimsel "tarafsızlığı" amaçladığından da söz edilecektir, ama "tarihçiler için tam bir tarafsızlıktan söz etmek güçtür. Çünkü... belirli bir topluma üyedir ve o toplumun değerlerini paylaşmaktadır... " Üstelik, ne demekse, "tarihçinin tarihçilik anlayışı ve yazış yöntemi de tarafsız olmasını güçleştiren nedenler arasındadır" (agy, s. 3). Tarih, "günümüz yöneticilerine devletin nasıl yönetileceği konusunda yardımcı olur. Vatan ve millet kavramlarını öğretir; milli birlik ve beraberlik anlayışının kuvvetlenmesini sağlar" (Maden vd., 2007: 2). Aynı paragrafın başındaki, "tarih, insanların aralarındaki anlaşmazlıkları barış yolu ile çözümlemelerine katkıda bulunur" ibaresi ise, söylemin bütünü düşünüldüğünde, ancak bir ironi olarak okunabilir. Bu tez ne temellendirilir, ne de sürekliliği vardır. Kitabın bütününde, yazarların buna gerçekten inandığına dair bir belirti yoktur.

Uygarlık Tarihi ya da "Eski Çağlarda Türkiye ve Çevresi"

Dolayısıyla, insanlık tarihi/uygarlık tarihi diye bir dert, bir tasa, böyle bir başlık yoktur. "**Eski Çağlarda** Türkiye ve Çevresi" vardır.

İnsanın evrimi hiç yoktur, insanlığın Afrika'daki kökleri, *homo erectus, homo sapiens* yoktur. Neolitik Devrim birkaç cümledir; uygarlık, yazı, yasa, hak hukuk nedir, nereden çıkar, tartışılmaz ve öykümüzün başkahramanlarından biri olan **devlet**, bir anda gökten zembille iner. Öğrencinin çevremizdekiler eksenli bir ilkçağ uygarlıkları listesine göz atması sağlanır. Sümerlerin Türk olabilme ihtimalini (Maden vd., 2007: 34), "Etrüsklerin dil ve kültür açısından Türklerle akraba olduklarının" tespit edildiğini (agy, s. s. 25), "Perslerin Anadolu medeniyetlerinden geri olduğunu" (agy, s. 24) öğrenir, "Avrupa uygarlığının özünü oluşturan İyon uygarlığının" (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 30) "gelişme nedenlerinin başında, Anadolu'daki yüksek medeniyetle tanışmasının geldiğini" duyar (Maden vd. 2007: 23). Atina **Demokrasisi**'ni bir paragrafta kavrayacaktır. "Roma **İmparatorluğu**: MÖ 753-MS 395"tir ve Roma **Cumhuriyeti** lafını tek bir cümlede görecektir: "Romalılar MÖ 6. yüzyılda cumhuriyet yönetimini kabul ettiler" (agy, s. 25). Örneğin İbranilerle ilgili olarak, karşısına çıkan 2 paragrafın en sonunda, "... çıkardıkları isyan sonucunda Romalılar tarafından yurtlarından başka ülkelere sürüldüler. II. Dünya Savaşı'na kadar hiçbir siyasi varlık gösteremeyen İbraniler (Yahudiler), bu savaş sonunda... Filistin'de İngilizlerin Arapları baskı altında tutması sonucunda İsrail adıyla yeni bir devlet kurdular" cümlesini okuyacak, ama Yahudi Soykırımı'nı duymamış olarak kalacaktır (agy, s. 31). Arada, "Hıristiyanların diğer dinlere karşı katı tutumları" genellemesini duyacak (agy, s. 27) , üniteyi Yılmaz Öztuna'dan "Tarihte Anadolu'nun Jeopolitik Durumu" başlıklı okuma parçasıyla bitirecektir (agy, s. 37).

Artık Türkler, tarih sahnesine çıkmaya hazırdır.

Ve Türkler Tarih Sahnesine çıkar: 'Orta Asya Türk Tarihi' ya da Ordu-millet "Türkler, ezeli düşmanları Çin'e karşı"[11]

Tarama sonuçları gösteriyor ki, hem Lise I müfredatının temel konularından biri olan, hem de bu seneye kadar ayrıca Genel Türk Tarihi dersinde uzun uzun ele alınan "Orta Asya Türk Tarihi" konuları 2002'den bugüne aynı kalmıştır. Ulus/millet kavramı, tüm anakronizmiyle, ezelden beridir değişmemiş özüyle en az iki bin yıl öncesine taşınıyor; halen hükümdarın "kesin olan Türklüğü" dert ediliyor (Çetin vd., 2006: 6); Mete, "Türk **soyundan** olan **bütün** topluluk-

11- "Ezeli düşman" kalıbının, onyıllardır yapılan onca eleştiriye karşın hâlâ ısrarla kullanılabilmesindeki kararlılık her türlü takdirin ötesindedir. Örneğin bkz. Maden vd. (2007: 67).

ları" topluyor, "Türklerin Çin kültüründen etkilenerek benliklerini yitireceğini" düşündüğünden, sadece "baskı" ve "vergi" ile yetiniyor, "ülke içindeki karışıklıkları, **dünyanın en disiplinli** ordusunu kurarak" önlüyor (agy, s. 11). İslam'a biraz uzak düşüldüğü anda "benlik" kaybediliveriyorsa da (agy, s. 33), soydaşlık duygusunun din bağının ötesine geçtiği bir an da var: Malazgirt'te, Uzlar ve Peçenekler savaş meydanında duruma uyanıyor ve "savaştıkları insanların kendi **soydaşları** olduklarını görünce Selçuklular tarafına geçiyorlar" (agy, s. 70). Soydaşlık bağı, tarih boyunca insan topluluklarının davranışlarına getirilen en derin açıklama olarak yerini koruyor.

Toplumdaki ve halklar arasındaki ilişkilerde tahakküm ve yayılmacılık meşrulaştırılır: "Tarihin hiç bir döneminde Türkler **başıboş** yaşamadılar. Gittikleri her yeri kısa sürede **ele geçirerek** devlet teşkilatlarını oluşturdular. Orta Asya Türk devletlerinde var olan **cihan hakimiyeti fikri, İslamiyetle birlikte ilahi bir temele dayanarak kuvvetlendi**" (agy, s. 78). "Türkler güçlü bir **yurt kazanma** ve devlet kurma geleneğine sahip"tir (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 49) ve "başka bir devletin egemenliğine girmek Türkler için onursuzluk" olacaktır (agy, s. 54). Ekonomik gelişmelerinde "savaş ganimetlerinin de önemli bir yeri vardı" ve "yüksek bir savaş yeteneği, gelişmiş savaş teknolojisi sayesinde düşmanlarına kolayca üstünlük sağlıyorlardı" (agy, s. 84); "bol ganimet ekonomiyi" güçlendirir (agy, s. 157). Ve "baskı, Türklerin **ulusal benliklerini** yok edemez, aksine Türklerdeki **ulusal bilinci** daha da perçinler." "[E]lli yıllık esaretin acısını çıkarmak ve Türklerin kırılan gururunu onarmak için Çin'e akınlar yapılır" ve "... **itaat altına alınır**" (agy, s. 63). Cengiz bile saldırmaz, "toprak kazanımları için yönelir" (agy, s. 169). Şunlar da Çi-Çi'nin, bir okuma parçası formunda kutu içinde yer alan "bağımsızlık konusundaki sözleri"nden: "Boyun eğmeyeceğiz, zira Türkler öteden beri kuvveti takdir eder, tabi olmayı hakir görürler. Savaşçı süvari hayatımız sayesinde **adı yabancıları titreten bir millet olduk**. Biz ölsek de kahramanlığımızın şöhreti kalacak. Çocuklarımız ve **torunlarımız, diğer kavimlerin efendisi olacaklardır**." (Çetin vd., 2006: 13) Diğer kavimlerin onuru ya da insanlık onuru bu söylemde konu dışıdır, tanımsızdır; milletlerin var kalmaya çalıştıkları tarih denen cangılda Türkten başkasına onur atfetmek, bu zihniyetin havsalasına sığmaz.

Kaşgarlı Mahmud'un *Divan-i Lugati Türk*'ünden seçilen okuma parçası da çarpıcı:

> [Ben], Türklerin ... asil ve soyca en önde bulunanlarından, en iyi kargı kullanan cengaverlerinden biri gördüm ki Yüce Tanrı devlet güneşini Türklerin burçlarından doğurmuş, onlara Türk adını kendisi vermiş ... Cihanı onlara sebep yaratmış ... onlara intisap edenleri, hizmetlerinde bulunanları aziz kılmış... [O]klarının saplanmasından sakınmak için aklı başında olanlara onların halleriyle hallenmekten başka bir çare kalmamış; halbuki ... gönül

lerini elde etmek için kendi dilleriyle konuşmaktan daha güzel bir vasıta yok... [H]er kim onların diline sığınırsa onu kendilerinden sayıyorlar, her türlü korkudan kurtarıyorlar. Bunun içindir ki Türk olmayanlar da Türk diline sığınmakta, bu vesile ile zarar ve ziyandan kurtulmaktadırlar. (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 164)

Şu argümandaki dirence ne demeli: 'Eski Türk toplumunda ordu halk, halk da ordu idi.' (agy, 77) "...Türk devletlerinde kadın ve erkek her Türk savaşa hazır durumda olduğu için yabancılar, Türkleri ordu millet deyimi ile nitelemişlerdir. Türklerde ordu millet anlayışı bütün canlılığı ile devam etmektedir." (Çetin vd., 2006: 39) "Türkler, yerleşik hayata geçip çeşitli mesleklerle uğraşmalarına rağmen eski Türklerdeki **ordu-millet bilincini her zaman korumuşlardır.** " (agy, s. 80) "[T]oplum yapısı ... askeri bir düzende idi. Bir savaşa gidileceği zaman, halkın tamamı düzeni bozmadan tek bir ordu gibi harekete geçebiliyordu. Bu yapı, askeri başarıların arkasındaki önemli etkenlerden biridir." (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 196) "... Türk ve Moğol devletleri askeri bir düzene sahiptir. Bu devletlerde askeri ve sivil yönetim diye bir fark bulunmamaktaydı. Yönetici aynı zamanda bir komutan, halk da askerdi." (agy, s. 192) "Moğol ordusundaki sert disiplin ve emirlere kayıtsız bağlılık, onu yenilmez kılmaktaydı. Emre karşı gelmenin cezası idamdı... [Y]enilen komutan, ölüm de dahil değişik cezalara çarptırılmaktaydı [A]skerlerin herhangi bir geliri olmayıp sadece ganimetlerden pay alırlardı." (agy, s. 193) Halen koruduğumuz çeşitli vesilelerle iddia edilen bu haslet sayesinde, "Ünlü Çin Seddi" bile "Türk akınlarını durduramamış, ... Çin'e üstünlük sağlanmış, vergiye bağlanmıştır" (agy, s. 90). İleride "Türkiye Selçukluları [da] askeri bir devlet yapısı" arzedecektir (agy, s. 245). Çin, Roma, Bizans, Moğol İmparatorlukları, Ruslar Türk ordusundan, onun düzen ve disiplininden, örneğin "ceket, pantolon ve çizmesinden" etkilendi (agy, s. 79). Zaten ileride, 'Müslüman yazarlar' da 'Türklerin savaşçılıklarını' anlatacaklardı: Türkler, "Abbasi Devleti'nin en güvenilir kuvveti" olarak "eyaletlerde çıkan pek çok ayaklanmayı bastırmışlardı", "yiğitlikleri, ahlakları, yaşayışları, görünüşleriyle devrin aydınlarında Türk sevgisi ve hayranlığı başlamıştı." (agy, 93)

Töre hemen hep hukukla eş anlamda kullanılır, doğallaştırılır, meşrulaştırılır, yüceltilir (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 79). Zaten lise tarih eğitiminin hiçbir düzeyinde, bu muhteşem törelerimiz varken neden hukuk devletine gerek duyduğumuzun yanıtı verilmeyecektir: "Törenin değişmeyen hükümleri adalet, iyilik ve eşitlikti... [H]ükümdar bile töreye uymak zorundaydı sert ve kesin hükümler kapsıyordu. Ayaklanma gibi ağır suçları işleyenler ölümle cezalandırılırdı... [B]u mahkeme **siyasi suçlara** bakardı." (Çetin vd., 2006: 42) "Türk devletlerinde halk sınıflara ayrılmazdı. Toplumda eşitlik esastı... Kölelik ve soyluluk gibi kavramlar ortaya çıkmamıştır." (agy, s.

36) "Eski Türklerde halkın sınıflara ayrılmamasının nedenlerini yazınız (agy, s. 36). Nasıl olduysa, "Avrupa'da özellikle destanlar, edebiyat ve müzik alanında Hun etkisiyle canlanma görülmüştür." (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 56) Zaten Çin de, sadece "kavun ve karpuzu" (agy, s. 84) değil, takvimi de Türklerden öğrenmiştir (agy, s. 12), ama örneğin 'Göktürklere Çin giyimi ve yaşam biçimini kabullenmek zor gelmiştir' (agy, s. 61).

Göçebe kavimlerin neredeyse tümüne genelleştirilebilecek bir özellik olarak kadının göreli eşit konumu, Türklüğün zaman ve mekandan bağımsız özüne atfedilir: "Türk toplumunda kadın genelde erkekle eşit haklara sahipti" (Çetin vd., 2006: 36). Ama bunu askeri yeteneklerine borçlu gibidirler: [K]adınlar da ata biner savaşa katılırdı" (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 78) ya da "özgür olan kadın, avlanmak, ata binip ok atmak, savaşmak hususunda erkeğinden geri kalmıyordu" (agy, s. 83). Ve bazen, bir kadın tarafından yönetildiğinde, yönetimde sorunlar yaşanabiliyor (Çetin vd., 2006: 22). Ünlü Çinli prensesler sorunsalı, cinsiyetçilik eleştirilerinden kurtulmak için olsa gerek, yeni bir varyantıyla (Suç artık prenseslerde değil, maiyetlerindeki casuslarda ya da diplomatlarda!) açıklayıcılığını sürdürüyor[12] (Çetin vd., 2006: 12). Hem Attila da "Bizanslı bir prensesle evlendiği gün aniden" ölmemiş miydi? (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 58)

2002'den 2008'e, ders kitaplarımızdaki "nifak tohumları" konseptinde de bir değişme olmamıştır:

> Çin, amacına ulaşmak için çok gizli bir plan uyguladı. Türk devletini içten yıkmak için Türk boylarının arasına **nifak tohumları** ekti... [P]rensleri birbirine karşı kışkırttı. Türk ülkesine ticaret yoluyla ipek ve lüks eşyalar sokarak halkı rahata ve lükse alıştırdı. Bunların sakıncaları başlangıçta pek fark edilmedi; ancak zamanla devlet zayıflayarak ülkedeki iç huzursuzluklar arttı... Çin'in Türk ülkesinde uyguladığı bölücü politika etkisini göstererek devletin zayıflamasına ve parçalanmasına zemin hazırladı. (Çetin vd., 2006: 12)

Yazarlar "ilişkiler bazen dostça bazen de savaşarak sürüp gitmiştir" (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 90) dese de, kolay kolay bu dostça ilişkilerin örneği verilmez. "Çin, çeşitli propagandalarla Hun beylerini birbirine düşürmeyi başarmış, ... her dönemde Hun Devleti'ni bölme ve yıkma faaliyetlerini devam ettirmiş, ... bu konuda etkinliği genellikle içten çökertmek şeklinde olmuştur." (agy, s. 90). Bir de tabii rahata alıştırma taktiği var ki, baş etmek

12- Resmi tarih anlatımızda kadınların tarihin akışına iyi kötü etki ettikleri, özne olabildikleri nadir anlardan birinin yok olmasına sevinmeli mi üzülmeli mi bilinmez, ama bu çığır açıcı revizyonu, kayda geçmesi için, alıntılamakta yarar var: "Mete döneminde[n] ... sonra, Hun hükümdarları Çinli prenseslerle evlenmeye başlamışlardır. Siyasal ve ticari ilişkileri geliştirmek için yapılan bu evlilikler, gerçekte Hunların aleyhine olmuştur. Kurulan bu akrabalıklardan yararlanan Çinli diplomatlar, Hun ülkesine girmekte ve Hun birliğini yıkıcı etkilerde bulunmuşlardır."(Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 52, 90; son cümledeki anlatım bozukluğu orijinalde). Çetin vd. (2006) kötü sonuçlar saptamasına katılırken, diplomatları casuslarla değiştiriyor: "... [Ç]ünkü prensesler, kalabalık bir heyetle geliyor ve aralarındaki casuslar Türk boylarını ve prenslerini birbirine düşürüyordu" (s. 12).

gerçekten zor olsa gerek: "Çinliler, Hun ülkesine ticaret yoluyla soktukları eşya ve ipekle Türklerin yakınlığını kazanmaya çalışmış, ... [onları] lüks yaşantıya özendirdikleri gibi rahatlığa da alıştırmışlardır." (agy, s. 53) "Batı Hunlarının başında olan Çi-Çi'nin devletin yıkılmasında önemli rol oynayan iki hatası"ndan biri, "kendine bağlı boy beylerine **çok sert davranarak** onların Çinlilerle işbirliği yapmalarına neden olması", bir hükümdarda sertliğe nadiren negatif değer biçen bir tarihyazımı geleneğinden sapma gibi dururken, öteki hata tipik denebilir: "Türk savaş usullerine ters düşen bir savunma uyguladı." (Çetin vd., 2006: 13) Hele, o benliğimize uymayan dinler yok mu! Biri, Maniheizm, "... et yemeyi yasakladığı için yeterince protein alamayan Uygurları hareketsiz kılmış, onların savaşçı yeteneklerini zayıfla[t]mış,' (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 65) devletin zayıflamasında taht kavgaları[13] yanında etkili olmuş (agy, s. 66); diğeri, Hıristiyanlık, kabul edilince Avarlara ulusal kimliklerini kaybettirmiş, Bulgarların Slavlar arasında eriyip gitmesine sebep olmuştur (agy, s. 68, 69). "Macarlar, Balkan kavimlerini Germenleşmekten **korudular**. Hıristiyanlığı resmi din olarak kabul ederek zamanla **Türk olma özelliklerini yitirdiler**." (Çetin vd., 2006: 33)

Görüldüğü gibi, kurgunun esası dün de bugün de aynıdır: Türk soyundan gelen ve hikmetinden sual edilemeyen bir merkezi otorite, ordusuna yaslanarak adil bir cennet yaratıp, disiplinli ve itaatkâr olması koşuluyla tüm tebaasını imtiyazsız sınıfsız kaynaşmış bir kitle olarak mutlu mesut yaşatmaktayken, bir bölücü dış düşman, Çin, iç düşmanların ve gafillerin de desteğiyle bu cennetin yitirilmesine sebep olur.

İslam Tarihi ve Türklerin İslam'la karşılaşması?

Yağma, ganimet doğallaşmıştır, "baskın basanındır" haklılaşmıştır, hükmetmek/hükmedilmek, itaat/esaret, güç kazanmak için kadın alıp vermek vd. doğallaşmıştır. Öğrencimiz ve Türkler, artık İslam'la karşılaşmaya hazırdır.

Putperest sözcüğü, tüm negatif çağrışımlarıyla, kullanılmaya devam etmektedir (Şahin 2003: 12, 29 ; Gündoğdu ve Bulduk 2007: 110) Hem zaten "İslamiyet'ten önceki Araplar, kız çocuklarını diri diri gömerlerdi" (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 113). Bir taramacımızın Şahin 2003 için belirttikleri, kitaplarımızdaki tüm İslam tarihi bölümleri için geçerli: "Kullanılan dil İslam'ı ve

13- İnkılâp Tarihi dersine kadar tahtın kendisinden çok "taht kavgasını" dert ediyormuş gibi duran okultarihi söylemimizin, Türk tarihi söz konusu olduğunda kahrettiği, tüm kötülüklerin anası addettiği olgulardan biri ise, "kut" meselesi olur. Nedense şu tuhaf "eski Türk inanışı"nı , "hükümdarın tüm erkek çocuklarının taht üzerinde hak sahibi olması, tahta çıkmanın belli kurallara bağlanmaması" geleneğini bir yana bırakmak, Türklerin aklına ancak 1600'lerde gelebilir. Çocuklar Hunlardan Selçuklu'ya, Beyliklerden I. Ahmed'e dek bu derde bir çare bekler, "taht kavgalarından kurtulmak" uğruna kardeş katline bile mazur görür hale gelirken, tam meseleye bir çözüm bulunup oh çektiklerinde, devletin duraklama dönemine girip bir daha çıkamaması tüm muammayı derinleştirir.

özellikle Müslüman olsun veya olmasın tüm Türk topululuklarını her fırsatta övmeye yönelik; herhangi bir mezhebin ya da tarikatın doğuşuna dair bilgi vermediği gibi, varlıklarını dile getirmekten bile kaçınmakta. Bırakalım Şii-Sünni çatışmasının köklerini, Sünnilik içerisindeki mezhepler bile tanıtılmıyor. Kitap boyunca yaratılmaya çalışılan imaj İslam'ın hep tek merkezden ve bir bütünlük dahilinde yayılıp yönetilen ve uygulanan bir din olduğu.. 'Günümüzde İslam Dünyası' başlıklı bölüm oldukça çalakalem yazılmış gibi durmaktadır; içerik ve olayı irdeleme üslubu bakımından herhangi bir bütünlük göstermemektedir; ele alınan devletlere göz atıldığında İslam Devleti olarak adlandırılan bu ülkelerin, olsa olsa Müslüman nüfusun diğerlerine göre daha yoğun olduğu ülkeler olarak tanımlanabileceği açıktır. Yazar Sünni-Müslüman-Türk kimliğini asla bir kenara bırakmadan kitabı yazmış ve uluslararası sorunları incelerken bile bu kimliğini açık etmiştir. Özetle denebilir ki; kitap genellikle oldukça taraflı ve dar kapsamlı olarak yazılmıştır." Yazar hızını alamayıp, Afrika Birliği Örgütü'nü bile "kıtadaki İslam ülkelerinin birlik ve dayanışmasını sağlamak için" kurdurtur. (Şahin, 2003: 182).

Geldik "Nasıl Müslüman olduk" sorunsalına... Elbette zorla değil.. "Türklerin tek tanrı inancı ile İslamiyet'teki Allah inancının benzerliği" tartışmalı tezi, okultarihi söylemimizdeki yerini halen korumaktadır (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 129). Türk-İslamcı zihniyetin konuya yaklaşımının neredeyse tüm unsurlarını tek bir metne sığdırabilmesiyle mükemmel bir özet olan ve Bahaeddin Ögel'in 1979 tarihli *Türk Kültürünün Gelişme Çağları* kitabından alıntılanan bir okuma parçasına göre, "Tek Tanrılı dinler, ... bu olgunluk, **insan düşüncesinin erişebileceği en son aşamadır** ve ancak **yüksek sosyal bir düzeye erişmiş** milletlerde görülür"; ve Türkler, "disiplinli bir yaşam ve toplum düzenleri, ... toplumdaki birlik ve disiplin" sayesinde insan düşüncesinin bu ufuk çizgisine elbette "çok erken çağlarda erişmişlerdi". "İnanç ve düşüncedeki birlik, toplumdaki dirlik ve düzeni doğurmuştu." Ailede, otağda tek reis/millette Tek Kağan/kainatta Tek Tanrı denklemini kuran yazar, başka atlı-göçebe halkların bu sırra ermesinin neden geciktiği meselesine girmez. (Bahaeddin Ögel'den akta-ran, Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 94). Pragmatik gerekçeler de çabası: İslam kabul edilir çünkü bölgede yükselen güç odur, "Türkler tüm bu bölgelerde Türk egemenliğini kurmak" ister ve gerçekten de "sonuçta, disiplinli, cesur ve törelerine bağlı Türk savaşçıları, Arap ordularında kısa zamanda yükselerek yönetici olur ... İslam dünyasının liderliğini" ele geçirir (agy, s. 92); uzun yıllar "İslam dünyasını **tek başlarına** savunurlar" (agy, s. 129). Hem, "İslamiyeti kabul eden Türkler ... ulusal benliklerini de korumuşlardır" (agy, s. 156).

Ve zaten, Müslüman olmadan önce de, "Türklerde domuz yetiştiriciliği hiç bir dönemde görülmemiştir" (agy, s. 82)

Emevi karşıtı söylem, Arap karşıtı bir milliyetçi yaklaşımı da perdeler: "Kuteybe bin Müslim liderliğindeki Araplar, Türk illerini ele geçirerek yağmaladılar, yakıp yıktılar " (agy, s. 113). Yaşanan, bir kitaba göre, "işgaldir":

> Arapların Türk kentlerini işgalleri karşısında Türkler bu Arap yağmacılara karşı topraklarını korudular, teslim olmamaya çalıştılar. Yüzyıl kadar süren Türk-Arap mücadelesinde bu yağmacı Arap istilasının sonunda Türk illerindeki yüksek uygarlık, bütün yapıtlarıyla beraber yok edildi... tüm zengin kentler birer harabe durumuna geldi. Arap ulusçuluğunu benimseyen Emeviler döneminde Araplar, İslamiyeti kabul eden Türkler üzerinde her türlü baskıyı kuruyorlar... Türklerin ve diğer ulusların canlarını, mallarını kendileri için önemsiz görüyorlardı. Onlar, istilaları sırasında zengin ve uygar ülkeleri yağmalamak, gittikçe genişlettikleri topraklarına yeni kaynaklar bulmak gibi amaçları taşımışlardır... yüzlerce yıl özgür olarak yaşamış olan Türkler, doğal olarak Emevilerin egemenliği altına girmek istememişlerdi. Bu yüzden Emeviler, yüzyıla yakın bir dönem uğraştıkları halde küçük Türk beyliklerini bile egemenlikleri altına alamamışlardır." (agy, s. 113)

Yazarlarımız, "Emevilerin bu ayrılıkçı davranışları" diyerek, insan hakları alanının temel kavramlarından olan ayrımcılık terimini de, dalgınlıktan olsa gerek, ayrılıkçılık olarak yazıyor (agy, s. 120). İslam tarihi anlatımızda, Emevilerin tersine Abbasiler sempatiyle anlatılır: "Türklere ... **iyi davranırlar**" (agy, s. 129), "Türklerin diğer topluluklarla karışması"na maazallah mahal verilmeyen, böylece "kimlikleri ve savaşçı özelliklerinin" korunabileceği" şehirler kurarlar (Şahin, 2003: 60), Türkler de borçlarını "iç isyanları bastırılmasında önemli rol oynayarak" öderler (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 129). Örneğin "İsmaili ve Karmatiler", "daha çok ayrılıkçı düşünceleriyle kargaşaya neden olan topluluklardır"; "Müslüman toplumunu içten yıpratan çalışmalara" girişirler (Şahin 2003: 60). Ama hemen aynı sayfada, Mısır Valisi olduğu Abbasilere karşı bağımsızlığını ilan edip 35-40 yıl Mısır'a hükmeden Tolunoğullarının yaptığı, iç isyan veya ayrılıkçılık değildir, o "büyük hizmetleri olan, önemli sanat eserleri yapan, İslami ilimlerin gelişmesine katkıda bulunan bir devlet" olur.

"Kâfir" kelimesinin kullanımı sona ermemiştir; din uğruna savaş meşru ve doğaldır: "Türkler İslamiyete samimiyetle bağlanmış ve hizmet etmişlerdir. Öyle ki, Karahanlılar Müslüman olmayan Basmıllarla, Selçuklular ise Oğuz yabgularıyla **soydaşları olmasına rağmen savaşmışlardır... din uğruna kafirlere** karşı yaptıkları "cihadlarla ... İslam ülkelerinin liderliğini üstlenmişlerdir" (Gündoğdu ve Bulduk 2007:154). "Türk sufileri.. kahramanlığı ve cengaverliği de benimsemişlerdi. **Alp-eren** adını verdiğimiz bu **muharip dervişler** Anadolu gibi birçok yerin Türkleşmesinde ve İslamlaşmasında önemli hizmetler görmüşlerdir" (agy, s. 156)

Alevilikten hiç söz edilmediği gibi, mesela Caferi/Şii Türklerden de

söz edilmez. 'Biz' değil, ama 'ötekiler' dini siyasal amaçla kullanır: Örneğin, "İran'da Şii mezhebini siyasal amaçlar için kullanan Safeviler" (agy, s. 196). "Türkler arasında Sünnilik ve ... Hanefilik çok benimsenmişti" (agy, s. 154)

> Hanefiliğin yanı sıra Şafii, Maliki, Hanbeli mezhepleri de yayılmış idi.. Ancak toplumda ve devlet adamları arasında engin bir hoşgörü ortamı hazırlanmıştı. ... Nizamülmülk, mezhepler arası ayrım gütmediklerini ... yazmıştı. Devletin kendisine yakın olsun olmasın ortaya çıkan tarikatlara müdahale etmemesi, dini düşüncelerin ve ilimlerin gelişmesine zemin hazırlamıştır... [T]arikat mensubu **derviş** ve **şeyhler** (sufiler), en karmaşık konuları halkın öz diliyle ve sade bir biçimde anlattılar. Yani tarikatlar, birbirine yabancılaşmaya başlayan kesimler arasında köprü görevi görmekte, toplum barışını sağlamaktaydı. (agy, 155)

"Yabancılaşan kesimler arasında köprü kurup toplumsal barışı sağlayan tarikatlar" tanımı, bu güzelleme, mevcut ders kitaplarımızın aslında **bugüne konuştuklarını** bildiğimizden, ayrıca manidar. Öğrenciler, bir kere daha **derviş** ve **şeyhler** ile karşılaştığındaysa, ders kitabının tavrı bambaşka olacaktır: evet, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden söz ediyorum.

Türkler Türkiye'de: Malazgirt'ten Dumlupınar'a..

Anadolu, fethedilerek Türkleştirilecek bir nesnedir; bu Türkleştirme fiili, kutsanan, iyi bir şey olduğu bilinen, ama okultarihimizin herhangi bir yerinde tanımlanmayan sihirli sözcüklerdendir[14] ve kastedilenin (asimilasyon mu? etnik temizlik mi? etnogenesis mi?) tam olarak ne olduğu söylenmez: "Anadolu'da kurulan ilk Türk devletleri ile Anadolu Türk yurdu haline geldi" (agy, s. 140), "Anadolu'nun Türk vatanı olmasında... Anadolu'ya ilk Türk akınları... Türkler bin yıldır bu toprakların sahibidir" (agy, s. 206) ya da "Anadolu Türk birliğini sağlamak için..." (agy, s. 219). "Malazgirt Zaferi, Avrupa'da derin izler" bırakır. Çeşitli vesilelerle "Avrupalılar ... büyük rahatsızlık duyar... dehşet içinde kalır" (agy, s. 211, 218, 219). Sadece Malazgirt ve Başkumandanlık Meydan Muharebesi değil, "Türk tarihinde zaferler ayı olarak bilinen Ağustos'ta başka büyük savaşlar da kazanılmıştır. Araştırıp öğreniniz" (agy, s. 206). "[II. Kosova Savaşı] Balkanlarda kesin olarak Türk egemenliğini sağladı." (Başaran vd., 2007: 17) Bizans "Avrupa'yı Türklere karşı **her fırsatta"** kışkırtır (agy, s. 18), "Hunyadi Yanoş, **Türklere karşı** saldırılara başlar" (agy, s. 17), "Safevîler, öteden beri Anadolu'ya **göz dikmekteydi**" (agy, s. 37); denizler "bir Türk gölü hâline" gelir (agy, s. 23), padişahın en büyük amacı "Türk ve İslam dünyasını bir yönetim altında" toplamaktır. Merkezi otorite, varlığı bir şans, zayıflaması ya da yokluğu ise felaket olan bir kutsal kavramdır. Devlet şiddeti onaylanır:

14- Sayısız örnekten birkaçı: "Çağatay Hanlığı Türklüğü benimseyip zamanla Türkleşir... Kubilay Hanlığı gittikçe Çinlileşir" (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 173); "Moğollar 14. yüzyıldan başlayarak ... hızla Türkleşip Müslüman olurlar" (agy, s. 196).

"IV. Murat Celali isyanlarını baskı ve şiddet kullanarak bastırdı. Bozulan devlet düzenini yeniden sağladı." (agy, s. 67)

"Türklerin uyguladıkları adil yönetim ve hoşgörü" kalıbı, en sık rastlananlardan olmaya devam ediyor. (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 208, 209, 226, 242, 247, 249, 258). "Osmanlı ülkesinde etnik grupların uzun yıllar barış içinde bir arada yaşamaları, devletin tüm gruplara karşı hoşgörülü ve adaletli davranarak dil, din, ırk ayrımı yapmaması ile gerçekleşmiştir." (Başaran vd., 2007: 156) Şu ifadedeki çelişki bile fark edilmez: "Gayrimüslimler, Müslüman olmak koşuluyla devlet hizmetinde görev alabiliyorlardı." (agy, s. 157) Bu kurgu içinde, hoşgörü klişesinin çocuklara nasıl geçtiğini ise, bir tezden görelim: "Öğrenci cevapları çoğunlukla hoşgörünün mutlaka gösterilmesi gerektiği yönünde olmuştur" Bu, güzel. Ama devam ediyor yazar: "Bazı öğrencilerse **devlet için isyan, istismar, asimile olma, karışıklıklar yaşanması** gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceği nedeniyle kesinlikle hoşgörü gösterilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır." (Gültekin, 2007: 74)

Anadolu'nun ve Osmanlı dünyasının çokkültürlülüğü nadiren söz konusu edilir; çünkü zaten "devletin kurucusu ve sahibi Müslüman Türklerdir" (Başaran vd., 2007: 156). Lise öğrencisi bir taramacımızın deyimiyle: "Kitabın birçok yerinde Osmanlı Beyliği yerine Türkler ifadesi kullanılmaktadır. Bu kullanım ve özellikle de bu kullanımın sıklığı, ulusçu bir görüşe işaret eder. Tarihte etkileşim içinde bulunan, davranışları incelenen karar verici birimlerin etnik/ulusal birimler olarak algılanması, belli bir tür tarih anlayışının görüşü olup, her görüş ve anlayışa hitap etmesi gereken bir tarih kitabı için uygunsuzdur. 'Türk' ve 'Türkler' tanımlarının tarihsel bağlamları da göz önünde bulundurarak kavramsal olarak incelenmemesi durumunda, bu kavramlar yanlış anlamalara yol açabilir." "Osmanlı ülkesinde etnik grupların uzun yıllar barış içinde bir arada yaşamaları, devletin tüm gruplara karşı hoşgörülü ve adaletli davranarak dil, din, ırk ayrımı yapmaması ile gerçekleşmiştir." (agy, s. 156) "Osmanlılar Hıristiyanları olduğu gibi Musevileri de hoşgörü ve adalet ile yönetmişlerdir." (agy, s. 157) Aynı taramacımızın sözleriyle: "anlatım kendi içerisinde çelişmektedir: dil, din, ırk ayrımının gözetilmediği bir yapıda 'hoşgörü'nün yeri olamaz, çünkü 'hoş görülmesi gereken' bir olgu söz konusu değildir. Bu cümlede, öğrenciye hem "hoşgörü" teriminin içerdiği ayrımcı imalar kanıksatılıyor, hem de aslında ayrımcılık niteliğindeki bu olumsuzluk olumlu bir olguymuşçasına sunuluyor." Devşirme konusuna yaklaşımda da "Türkçü" ve "Osmanlıcı" eğilimler karşı karşıya gelir: "Devşirme sistemi gelişigüzel çocuk toplama işi değildi" (agy, s. 146), ama "[Genç Osman'a] göre, devleti çöküşe götüren adam kayırma, rüşvet ve kötü yönetim gibi olayların sorumlusu devşirmelerdi. Bu durumu düzeltmenin tek yolu hem saraydaki

görevlileri Türklerden oluşturmak hem de yeniçeri ocağını Türkleştirmekti." (agy, s. 66)

Kadın, ya nesnedir, bir diplomatik araçtır, ya da gerileme nedenlerinden biri: "Devlet yönetimi saraydaki kadınların eline geçti." (Kara, 2007c: 118) Hükümdarlar halen "kızını evlendirerek egemenliğini kuvvetlendirir" ya da "İslam dünyasındaki manevi gücünden yararlanabilmek" amacıyla "halifenin kızıyla" evlenir (Gündoğdu ve Bulduk 2007: 130, 139) ve "Tangut hükümdarı, üstünlüğünü tanıyarak ve **kızlarından birini ona vererek**", Cengiz Han'dan kurtulur (agy, s. 169); Alaeddin Keykubad, "Eyyubi hükümdarının... kızıyla evlenerek ittifakı güçlendirir" (agy, s. 226) ve bunlar hiç tartışmaya açılmadan, yadırgatılmadan, eleştirel düşüncenin sorgulamasına tabi tutulmadan, sorunsallaştırılmadan, aktarılır. "Satın alınan seçme güzel kadınlar" ifadesi de halen duruyor: "Çeşitli ırklardan **seçme güzel kadınlardan** oluşan sarayın harem dairesi cariyeleri, ya saray için İstanbul gümrük emini aracılığıyla **satın alınanlardan** veya yüksek dereceli devlet görevlilerinin **takdim ettikleri seçme kadınlardan** oluşuyordu." (Kara, 2007d: 252; aynı cümleye ilişkin bir başka değerlendirme için, bkz. Gemalmaz, 2003: 44-45) Daha ileride, Cumhuriyet döneminde kadın hakları konusundaki akıl yürütme ve kurulan neden-sonuç ilişkisi de ilginçtir: "Milli Mücadele'de vatanı kurtarmak için **erkeğinin** yanında görev yapan Türk kadını, toplum hayatında layık olduğu yeri almalıydı." (Kara, 2006: 228)

Tanzimat ve sonrası, karmaşık duygular içinde anlatılır. Anayasa, parlamento, yasa önünde eşitlik, genel olarak reform talepleri, neredeyse hep pragmatik manevralardır; emperyalizmin müdahale gerekçeleridir. "Hıristiyanlar [bazı illerde kurulan meclislerde] temsil edilmediklerini ileri sürüp Avrupa devletlerinde şikayette bulundular. Avrupa devletleri de Osmanlı Devleti'nin iç işlerine müdahale için Hıristiyan tebaayı" destekler (Başaran vd., 2007:127).

Birlik beraberlik yüceltmesi, "Osmanlı toplumunda kıyafet birliği yoktu, ... halk istediğini giymekte serbestti" (Kara, 2006: 223) şikayetine kadar gider. Zaten "Tanzimat Dönemi ile birlikte ... mahalle kültür birliği" de bozulmuş; "etnik ve dini grupların yaşam tarzları birbirine karışmaya" başlamıştı (agy, s. 279). "Dil birliğinin olmaması, insanların kaynaşması ve milli birliğin sağlanması yönünde önemli bir engeldi." (agy, s. 219) Azınlık okulları hedeftedir: "Azınlık ve yabancı okullarında sürekli Türk düşmanlığı fikirleri işleniyordu." (agy, s. 280) "19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında görülen Bulgar, Ermeni ve Yunan ayaklanmalarının elebaşıları, genellikle bu yabancı okullardan yetişmişlerdi` (agy, s. 259) ve "İstanbul'da ... **azınlıkların refah, ülkenin sahibi olan Türklerin ise yoksulluk içinde yaşadığına** tanık olan Mustafa Kemal, ülkenin iyi yönetilmediğini daha iyi anlamaya başladı" (Kara, 2006: 276).

Saltanat ve hilafet'in kaldırılmasının, siyasal ve felsefi açıdan temellendirilmiş, sıradan ezber cümlelerin ötesine geçen, bir cumhuriyetçi bakışla tartışıldığına, rastlamayız. Laiklik ve cumhuriyetçilik tercihinin, Ulu Önder'in öyle uygun görmesi ya da konjonktürel siyasal manevraların "öyle gerektirmesi" dışında gerekçelerine sahip olamayız. Dil sürçmesi, Sakarya Savaşı'nın öznesini Osmanlılar yapmaya kadar gider: "[II. Viyana yenilgisi], Osmanlıların Sakarya Savaşı'na kadar sürecek olan Avrupalılar karşısında geri çekilmesinin başlangıcı oldu." (Başaran vd., 2007: 70)

Bir siyasal/konjonktürel mücadele metni olan *Nutuk* temelli bir İnkılap Tarihi anlatısı, bu haliyle, en azından eksiktir. *Nutuk*'tan mülhem "Azınlıklar Tarafından Kurulan Cemiyetler" ve "Milli Varlığa Düşman Cemiyetler" (Kara, 2006: 54-57) kategorileri sorunludur. İlki, istisnasız tüm gayrimüslim halkları kiliseleri, okulları, hatta izcilik kolları dahil tüm kurumlarıyla suçlarken, ikincisi de bu kaos döneminin yarattığı çeşitli siyasal akımları ve dernekleri, külliyen düşman ilan etmektedir. Yazarlarımız, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın (TpCF) "siyasi amaçlarla dini inançları" kullanmış olduğundan, "cumhuriyet ve inkılaplara karşı" olanların kısa zamanda bu parti içinde toplandığından, İngiliz ajanlarının partiye sızdığından ve partiyi bölücülük yolunda kullandığından, bu partiyle Şeyh Sait İsyanı arasındaki irtibattan kesinkes emindir (agy, s. 195, 196) Takrir-i Sükun Kanunu, TpCF'nin ve Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılması, rejimin tek partili yapısı onaylanarak anlatılır (agy, s. 196-198). "Yaşanan bu olaylar, demokrasi ortamının henüz oluşmadığını gösteriyordu. İnkılapların yerleşmesi ve kökleşmesi için ülkenin bir süre daha tek parti ile yönetilmesi zorunlu görüldü." (agy, s. 200) Siyaset ve çoğulculuk pek onay görmez, partiler ilk boy gösterdiklerinde de bakın ne olmuştu: "Siyasi partiler arasındaki yoğun mücadeleler, İttihat ve Terakki'nin izlediği yanlış politikaların sonucunda doğan otorite boşluğu karışıklıklara neden oldu." (Başaran vd., 2007: 118). Mücadele, karışıklık, otorite boşluğu...

"Mustafa Kemal'in Saltanatın Kaldırılmasıyla İlgili Konuşması", jakoben cumhuriyetçi tavrın bu mükemmel ifadesi, mevcut tarih öğretimi zihniyeti ve kitap formatıyla, ancak "gerekirse kafa da kesilebilir"in onaylanması olarak kalacaktır öğrencinin zihninde:

> Egemenlik güçle, kudretle ve zorla alınır. Osmanoğulları, zorla Türk ulusunun egemenliğine el koymuşlardı. Bu yolsuzluklarını 600 yıldan beri sürdürmüşlerdi. Şimdi de Türk ulusu bu saldırganlara, artık yeter diyerek ve bunlara karşı ayaklanarak egemenliğini kendi eline almış bulunuyor. Bu bir oldubittidir... Sorun, olmuş bitmiş bir gerçeği yasa ile saptamaktan başka bir şey değildir. Bu kesinlikle yapılacaktır... Meclis (bunu onaylarsa) sanırım ki uygun olur. Yoksa, yine gerçek yöntemine göre saptanacaktır; ama belki **bir takım kafalar kesilecektir**. (Kara, 2006: 172)

Başka bir okuma parçasında dil kopartılır, el kırılır: "[N]amus ve şerefine uzanan elin kırılacağını, dilin koparılacağını düşmana gösterdi." (Aydın vd., 2007: 111) Bir diğerinde "zevkle ateş yağmuruna göğüslerini gere gere koşan" askerler görürüz (agy, s. 135).

Modern siyaset bilimi teorilerini de, demokrasi ve insan hakları bilincinin en temel kabullerini de reddeden bir doktriner cümleler yığınının art arda dizildiği "Atatürkçü Düşüncede Milli Güç Unsurları" başlıklı bölüm bir bütün olarak sorunludur:

> En büyük toplumsal kurum olan devletin de ulaşmak istediği amaçlar vardır. Devlet, amaçlarına ulaşmak için belirli siyasetler izler. Devletin amaçları tüm toplumu ilgilendirdiği için diğer toplumsal kurumların ve örgütlerin izleyeceği siyasetler, **devletin genel siyasetine** aykırı olamaz... Atatürkçülük, insana her alanda özgürlükler tanıyan bir düşünce sistemi olması nedeniyle, onun siyasal güç anlayışı demokrasiyle örtüşmektedir. **Kişi, devleti kendi öz varlığı olarak tanımaktadır**. Siyasal gücün zayıflaması, devletin ve demokrasinin varlığını tehlikeye düşürür. (Kara, 2006: 285)
>
> Devlet, milletin refahı ve mutluluğu için her alanda yerine göre müdahaleci olmak durumundadır... Atatürk'e göre devletin önemli görevleri vardır ve bu görevleri vatandaşlar yerine getirecektir." (agy, s. 304)

Dahası, "Ferdi özgürlüğü kısıtlamak devletin de normal görevidir" (Aydın vd., 2007: 221).

Ordunun siyasal rolü, onaylanarak anlatılır: "Halifenin bu tür davranışları, **cumhuriyeti kuran orduyu da** rahatsız etmişti... [K]onu Gazi Mustafa Kemal Paşa ile komutanlar arasında da görüşüldü. Halifeliğin kaldırılması konusunun meclise sunulması kararlaştırıldı. " Aynı paragrafta, Erkanı Harbiye Vekaleti'nin de o gün kaldırıldığı, hiç yorumsuz zikredilerek, açıkça geçiştirilir (Kara, 2006: 192). Militarist cumhuriyet algısı, ileriki sayfalarda daha da temellendirilecektir. "Türk Ordusu ve Milli Savunma" başlıklı 5. Bölüm'de şöyle denir: "Türk milleti, bütün tarihi boyunca ordusu ile kaynaşmış ve ordu-millet kavramı içinde yaşayıp varlığını sürdürmüştür... Kahramanlık ve cesaret, Türk ordusunun en başta gelen özellikleridir." (agy, s. 252) En önemli görevi ise, vatanı elbette, ama Cumhuriyeti de korumak ve kollamaktır ve "milli bütünlüğümüzün en büyük güvencesidir" (agy, s. 253). "Türk Silahlı Kuvvetleri, Türk birliğinin, Türk kudret ve kabiliyetinin, Türk vatanseverliğinin çelikleşmiş bir ifadesidir... [D]evletin varlığının sarsılmaz temelini oluşturmaktadır." (agy, s. 286) "Türk milletinin tarihinde savaş, vatan ve millet çıkarlarının korunması bakımından kutsal bir ödev olarak kabul edilmekte" ise de, "Türk milleti tarih boyunca hiçbir zaman saldırgan olmamış, milli hak ve çıkarları tehlikeye düştüğünde savaşmak mecburiyetinde kalmıştır." (agy, s. 253)

Türk Tarih Tezi onaylanarak anlatılır; Türklerin "tarihi binlerce

yıllık bir geçmişe sahiptir. ... 6500 yıl öncesi ... gelişmiş bir medeniyeti" yaratabilmişlerdir (agy, s. 217) . Bilimsel geçerliliği artık en azından tartışılan "ırk" sözcüğü kaygısızca tedavüldedir halen: "Türkiye halkı ırksal veya dinsel ve kültürel yönden birleşmiş, kaderi, geleceği ve menfaatleri ortak olan bir toplumdur." (agy, s. 83) Bir yandan "Türkten daha büyük millet var mıdır?" (Aydın vd., 2007: 55) ve öte yandan, Türk milliyetçiliği, dar ve tekelci değildir. Türkiye'de ben Türk'üm diyen herkes Türk'tür... Türklük bilincine sahip olmak ve bunu sürekli geliştirip güçlendirmek, millet olarak varlığımızı devam ettirmek yönünden önem taşır... Milli birlik ve beraberlik Türk milletinin bir bütün olması, hiçbir bölücü, ayırıcı unsura yer vermemesi demektir... Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, ... ilk önce ve her şeyden önce ... kendi benliğine, **milli geleneklerine düşman** olan bütün unsurlarla mücadele etmek gereği öğretilmelidir." (Kara, 2006: 292-293) Atatürk'ün söylediği iddia edilen son cümle, çok beğenilmiş olmalı ki, 300. sayfada tekrarlanır: "Eğitim idealimiz, çocuklarımıza her şeyden önce, Türkiye'nin bağımsızlığına, benliğine ve **milli geleneklerine düşman olan** her türlü engellerle mücadele etmek fikrini vermek olmalıdır." (agy, s. 206) Hem "Türk'ün doğuştan vasıfları elverişlidir." (agy, s. 216)[15]

İnkılap Tarihi kitaplarının, Milli Güvenlik kitabından ithal edilmiş gibi duran "Türkiye'ye Yönelik İç ve Dış Tehdit" başlıklı bölümündeki komşu ülkeler ve Avrupa imgesi de dikkate değer. Bu bölümde (agy, s. 313-316), ksenofobik çocuk nasıl yetiştirilir bağlamında öğrenecek çok şey var:

> Türkiye'nin hiç bir komşu ülkenin topraklarında gözü yoktur. Fakat **komşu ülkeler** bu düşüncede değildir. Kıbrıs ve Ege sorunlarını yaratan ülkeler Batı Trakya'daki Türklere de baskı uygulamaktadır. Ülkemize yönelik faaliyetlerde bulunan terör gruplarına destek vermektedir... Bazı komşu ülkelerde **soydaşlarımıza karşı** zaman zaman uygulanan baskıları da gözden uzak tutmamak gerekir. Bu ülkeler Türkiye'ye yönelik kaçakçılık, milletlerarası terörizm ve casusluk olaylarını desteklemektedirler. Bütün bu tutum ve davranışların amacı ülkemizi bölüp parçalamak ve geçmişte yapamadıklarını günümüzde farklı yöntemlerle gerçekleştirmektir. Toprak bütünlüğümüzü, bağımsızlığımızı, milli varlığımızı hedef

*15- Kitaplardaki millet ve milliyetçilik algısına dair Bora'nın (2003) saptama ve eleştirileri, ders kitabı yazarlarımızda herhangi bir etki yaratmışa benzememektedir. Şu türden cümleler halen kitaplarımızda: "Milli birlik ve beraberlik, Türklük bilinci ve ortak manevi değerlerle güçlenir. Türklük bilinci ve manevi değerler, insanları birbirine yaklaştırır, tasada ve kıvançta ortak ve bölünmez bir bütün haline getirir... [H]içbir kişiyi dışlamadığı ve her yurttaşımızı Türk saydığı için Atatürk milliyetçiliği, barış içinde toplumsal kalkınmamızın temeli olmuştur. Ulusumuzu birlik ve beraberlik içinde tuttuğundan diş tehlikeler karşısında devletimizi güçlendirmektedir... [S]on yıllarda yaşanılan doğal afetler, ekonomik krizler ve dış tehlikeler karşısında Türk milliyetçiliği, milletimizi birlik içinde tutmakta ve devletimizi güçlendirmektedir." (Kara, 2006: 301) "Milli birliğin temeli milliyetçiliktir... Milli birlik ve beraberliğin en önemli özelliği, bütün vatandaşların içtenlikle Türk'üm diyebilmesidir." (agy, s. 300) Atatürk'ün de açıkladığı gibi, "öğretim hayatında sıkı disiplin, başarının esasıdır"; Türk gençliğinin "birinci görevi, Türk istiklal ve cumhuriyetini **sonsuza kadar** korumak ve ... yükseltmektir" (agy, s. 204) . Zaten "eğitimin milliyetçi niteliği" de, "Türklüğü her alanda yüceltmek ve milli birliği sağlamayı öngörmektedir. Türk gençlerine verilecek eğitimde, doğru olmanın, çok çalışmanın, ülkesini ve milletini her şeyin üstünde tutmanın önemi kavratılmalıdır." (agy, s. 205)*

alan bu arzular, Türkiye Cumhuriyeti'ne ve Türk milletine yöneltilmiş bir tehdittir. Bu tür tehlikeler karşısında Türk milleti olarak üzerimize düşen görevler; bilinçli olmak, bu tür oyunlara gelmemek, akla ve bilime dayanan, tarihimizin gerçeklerinden çıkmış olan Atatürk ilkelerine sahip çıkmak ve onların devamlılığını sağlamaktır. Çünkü dışa karşı güçlü olabilmenin temel koşulu, önce içte güçlü olmaktır. (agy, s. 316)

Ülkemize yönelik dış tehditlerin en önemli nedenlerinden biri bölgede güçlü bir Türkiye istenmemesidir. (Aydın vd., 2007: 235)

Türkiye'nin bulunduğu bölgede güçlü bir konuma gelmesinin, kendileri için tehlikeli olacağını düşünen **komşu ülkeler,** güçlü bir Türkiye'yi istememektedirler. Türkiye'nin gelişmesini ve güçlenmesini istemeyenler, cumhuriyetimize karşı bir tehdit oluştururken bu dış güçler, ülke içinde, az da olsa, bazı cahil vatandaşlarımızı kazanmaya çalışmışlardır. Bilerek ya da bilmeyerek bazı vatandaşlarımız, Türkiye'yi bölme konusunda bir iç tehdit unsuru olmaktadırlar." (Kara, 2006: 297)

"Türkiye'ye yönelik dış ve iç tehdit unsurlarının en büyük saldırıları cumhuriyetçilik ilkesine yöneliktir... Bu güçler, Türk milletinin hiçbir zaman çeşitli oyunlara gelmeyeceğini, bölünmeyeceğini ve kendi etki alanlarına girmeyeceğini bilmeliler... Cumhuriyetçiliğe yönelik bu dış ve iç tehditler, sanıldığının aksine, milli birliğimizi daha da güçlü kılmaktadır." (agy, s. 297).

Ve son değerlendirme sorusu şu: "Coğrafi konumu ve jeopolitik öneminden dolayı Türkiye'ye yönelik tehditler nelerdir?" (agy, s. 316) 8. sınıftaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin son haftalarında ülkemize yönelik tehditleri öğrenip Lise 1'in ilk haftalarında "Tarihte Anadolu'nun Jeopolitik Durumu"nu okuyan öğrencimiz, lise hayatını bitirirken gene aynı *leitmotif* 'e geri dönmüş, artık üniversitedeki zorunlu İnkılap Tarihi derslerine hazır hale gelmiştir.

Ermeni Sorunu:

DKİH-I ve II arasında lise Tarih ders kitaplarında fark edilen en çarpıcı değişim, gayrimüslim Anadolu halklarının "başına gelenlere" ayrılan sayfaların, yoğun insan hakları ihlalleri içeren koyu bir defansif milliyetçi zihniyetle yazılmış eklemelerle, ciddi oranda artmış olmasıdır.[16] Tüm kitaplarda neredeyse aynı

16- Bu tavrın ilk örneklerinden birini, daha 1985 gibi "erken" bir tarihte Mümtaz Soysal vermiş, "madem ki konuşmaya zorlandık, konuşacağız" demişti, ama 1915'e, "halkların birlikte yaşadıkları insanlık faciaları" perspektifiyle yaklaşıyordu: "Türkiye Cumhuriyeti şimdiye kadar Anadolu topraklarında ve komşularıyla ilişkilerinde geçmişi unutup barışı ve uyumu yeniden sağlamak umuduyla bu olaylardan söz etmemeyi yeğledi. Bundan dolayıdır ki, ***okullarımızda Ermenilerin veya Rumların Türk halkına verdikleri acılar ve bütün bu halkların birlikte yaşadıkları insanlık faciaları konusunda unutma ve susma yolunu seçtik.*** *Bu Türk suskunluğu yetmiş yıl sürdü. Fakat başkaları tarihi saptırarak bizi suçlu gösteren değişik bir tarih görüntüsü yarattılar. Taraflardan sadece birinin anlattıklarına ve Türklere düşman çevrelerin yorumlarına dayalı olan bu görüntü hayli yol aldı ve bütün topallığına rağmen gerçeğin ters yüz edilmesine kadar yürüdü gitti. Şimdi gerçeğe yeniden dönmek gerekiyor. Madem ki konuşmaya zorlandık konuşacağız." ("Mümtaz Soysal'ın Orly Saldırısı Davası ile İlgili Uzman Tanık Beyanı,"* Orly Saldırısı Davası (19 Şubat- 2 Mart 1985) Şahit ve Avukat Beyanları *içinde, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yay., Ankara, 1985'ten aktaran,* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, *Nisan 2003, Yıl: 4, Sayı: 38; http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi38/soysal.htm.)*

kalemden çıkmışçasına aynı cümlelerin kullanılması ise, konuyu izlemiş olanlar için şaşırtıcı değil, çünkü, Temmuz 2002'de 2538 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan ve "Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14. 06. 2002 tarihli 272 ve 273 sayılı kararları ile kabul edilen 'Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler' ile ilgili konuların Tarih dersi öğretim programlarında yer alması esastır,"[17] kararı halen yürürlüktedir. Buna göre,[18] lise boyunca süren bir "adil Türkler ve nankör ötekiler" teması ders kitaplarına yedirilmiştir. Milliyetçi bakış tarihaşını bir milli öz'ü elbette sadece kendisine özgü sanmaz, ama Ermeni Milleti için (bu sözü

17- http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2538.pdf; erişim: 29 Haziran 2008; s. 530-555. Derginin Ağustos 2002-2539 sayısında (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2539.pdf) konuların kaç saate yayılacağına dair karar iletilir: Ermeni Konusu 5. ve 7. sınıflarda 3-4'er, lisede ise 6 saat, yine lisede Yunan-Pontus Konusu 3, Süryani Konusu 1 saat işlenecektir. Aynı derginin 2542 sayılı Kasım 2002 sayısında ise 308 sayılı kararla Sosyal Bilgiler 5 ve 7, Lise Tarih 1, Tarih 2 ve İnkılâp Tarihi ders kitaplarına birer forma eklenmesi kararlaştırılır (http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2542.pdf; erişim: 29 Haziran 2008, s. 28). Hükümet DSP-MHP-ANAP, Bakanlar Metin Bostancıoğlu ve Necdet Tekin'dir.

18- http://www.tumgazeteler.com/?a=227181; erişim: 29 Haziran 2008; İbrahim Asalıoğlu /Ankara/Zaman gazetesi, 05.08.2002: "Ermeni, Pontus ve Süryani meselesi ders kitaplarına giriyor: Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin Ermeni `iddialarını ve gerçeklerini` `daha detaylı` öğrenmesi için ders programlarını değiştirdi. Ermenilerle birlikte Süryaniler ve Yunanistan`ın Pontus Rumlarına karşı Türklerin soykırım yaptığı iddiaları da ders kitaplarına girdi. Bu kapsamda liselerdeki tarih 1, 2 ile inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine `Ermeni, Yunan–Pontus ve Süryaniler` ile ilgili konular yerleştirildi. Ayrıca, ilköğretim 5. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretim programı değiştirilerek, `Ermeni Sorunu ` ile ilgili konular eklendi... Yeni müfredata göre, 9. sınıf öğrencilerine tarih 1 dersindeki Türkiye tarihi bölümünde, Ermeniler hakkındaki bilgi verilmesine, 1015–1071 yıllarından başlanacak. Daha sonra Osmanlı Devleti`nin kuruluşundan 1839`a kadar olan dönemdeki Ermenilerin durumu, Ermeni Patrikhanesi `nin kurulması ve özellikle 16. yüzyılda Osmanlı topraklarında yaşayan Ermeni nüfusunun sayısı verilecek. Böylece Ermenilerin iddia ettikleri gibi nüfusunun fazla olmadığı vurgulanacak ve Osmanlı`nın Ermeni cemaatine karşı tutumu açıklanacak. Öğrencilere ayrıca, İngiltere, Fransa ve Rusya `nın Ermenilerle olan temasları anlatılarak, bu ülkelerin Ermenileri kışkırttığının altı çizilecek. Lise birinci sınıf öğrencilerine, 19. yüzyıl sonlarından itibaren Ermenilerin Osmanlı Devleti`ne karşı ayaklandığı, Ermeni komitalarının Türklere verdiği zarar anlatılacak ve sonuçta Osmanlı Devleti`nin Ermenilere yapmak zorunda kaldığı `tehcir (göç ettirme)` konusuna gelinecek. Burada da tehcir kararının alınma nedenleri ve kimlere yönelik olduğu detaylı olarak anlatılırken, tehcir sırasında Anadolu'daki Ermeni nüfusu ve ne kadarının tehcir edildiği ile tehcir kararının `insani boyutu` vurgulanacak. Derslerde olayın tarihi boyutu ile birlikte günümüzdeki son gelişmelere de yer verilecek. Soykırım iddialarının uluslararası boyutta tanınması çalışmalarının da işleneceği derslerde, Ermeni terör örgütü ASALA `nın cinayetleri sıralanacak. Lise öğrencilerine verilen tarih 2 dersinde ise Güneydoğu Anadolu ve Suriye`de yaşayan Süryaniler de anlatılacak. Hıristiyan olan Süryanilerin Selçuklu, Osmanlı ve 1950 yılından bugüne kadarki yaşayışları hikaye edilecek. Ayrıca Lozan Antlaşması'nda Süryanilerin durumu hakkında öğrencilere bilgi verilecek. Süryanilerin soykırım iddialarına karşı, 'Güneydoğu ve Doğu Anadolu'daki terörün bölgede güvenliği azalttığı ve ekonomik hayatı etkilediği belirtilecek, bu durumun bölgedeki halkın, bu arada Süryani vatandaşların da yurtiçi ve yurtdışına göç etmelerine neden olduğu açıklanacak.` Ayrıca, `yurtdışında yaşayan bazı Süryanilerin ileri sürdüğü soykırım iddiaları üzerinde durulacak.` Tarih 2 dersinde ayrıca 1600–1922 tarihleri arasındaki Osmanlı siyasi ta-rihi bölümünde `Yunanistan`ın Anadolu `ya yönelik yayılmacı emellerine ve Megali İdea politikası'na geniş yer ve-rilecek. Öğrencilere Yunanistan `ın Megali İdea politikasında Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki yeri açıklanacak ve Pontus devletinin kuruluşuna kadar Karadeniz Bölgesi'ndeki siyasi gelişmeler açıklanacak. Pontus çetelerinin Birinci Dünya Savaşı'ndaki tavrı anlatılacak. Ayrıca Yunanistan'ın 'günümüzdeki Pontus iddialarını gerçekleştirme faaliyetlerine' de yer verilecek. Ayrıca, 'Yunanistan'ın soykırım iddialarının geçersizliği Birleşmiş Milletler ve uluslararası diğer sözleşmelere göre değerlendirilecek.' İlköğretim sosyal bilgiler dersinde de Kurtuluş Savaşı sırasında kurulan Ermeni cemiyetlerinin faaliyetleri anlatılacak ve 'Asılsız soykırım iddiaları' detaylı olarak işlenecek."

kitaplarda doğrudan ve çok sık kullanmamaya özen gösterir) ayırdığı fiil, ihanettir.[19]

Hikaye Lise 1'de başlar ve ilginç göndermeler içeren bir kurguya sahiptir: Önce, Ermenileri "vergiler altında ezen", "Ermeni **ileri gelenlerini yakalayıp öldürten**", "Doğu Anadolu'dan Orta Anadolu'ya **göçe zorlayan**", "Kars ve Van yörelerinde yaşayan" Ermenileri "katlettirerek, topraklarını Bizanslı asiller arasında paylaştıran" bir Bizans görürüz (Kara, 2007a: 231-233). Ve kurtarıcı sahneye girer: Ermenileri Bizans'ın bu eziyetinden Selçuklular kurtaracak, onlara hiç bir şeylerine karışılmayan, asimile edilmeye bile çalışılmadıkları bir huzur ve güven ortamı sağlanacak, ama heyhat, huylu huyundan vazgeçmeyecek ve daha demin Bizans'a ihanet edenler, bu defa Selçukluya ihanet edecektir; sadece 'bize' değil, Bizans'a da ihanet etmiştir onlar: "Selçuklu akınlarından yararlanan Ermeniler Bizans'a karşı ayaklanarak çöküşünü çabuklaştırdılar." Selçukluları adeta bir kurtarıcı gibi karşılayan[20] ve bağlılıklarını bildiren Ermenilerin sadakatleri çok sürmeyecektir: "Güneydoğu Anadolu'da kurulan Ermeni prenslikleri Bizans'la aralarındaki düşmanlığı unutarak Bizans desteğiyle Selçuklulara karşı yıkıcı çalışmalara giriştiler." Bununla da yetinmezler: "Daha sonra da Haçlılar ve Moğollarla işbirliği yaptılar." (agy, s. 233). Yazarımız, bir paragrafa dört dış düşmanla işbirliği, iki ihanet sığdırabilmiştir.. Aynı anlatı kalıbı, bir sonraki sayfada bu sefer Kilikya Ermeni Prensliği bağlamında yinelenir. "Otoritesini kabul ettiği ve vergi verdiği Türkiye Selçuklu Devleti'ne karşı", Haçlılarla işbirliği yaparak onlara yardımcı olur, Selçuklu adına yönettiği Urfa'yı Haçlılara teslim eder,"Ermeni birlikleri, Moğollarla da yan yana çarpışmalara katılır." Paragraf sonunda hikayenin gelip Sevr'e, Kilikya'daki Fransa destekli Ermeni çetelerine dayanması ise, bu kurgu bağlamında artık şaşırtıcı bir anakronizm değil, bir zorunluluktur (Kara, 2007a: 234).[21] Sorunla ilgili olarak gerek Selçuklu gerek Osmanlı bağlamında sürekli tekrarlanan ve bir yandan bir büyüklük, lütufkarlık, bir yandan örtülü bir hayıflanma ('keşke o kadar hak tanımasaydık') içeren, "dinsel inançlarına, sosyal ve ekonomik faaliyetlerine karış(ıl)madı" (agy, s. 234) kalıbı da, bu

19- İhanetin tüm bir halka ya da bazen halklara açıkça atfedildiği örnekler de halen var tabii; sözgelimi Balkan Savaşları'ndaki başarısızlığın üç nedeninden biri, "azınlıkların ihanet etmesi"dir (Başaran vd., 2007: 120).

20- "... Ermeni kaynakları, uzun saç örgüleri, ok ve yaydan oluşan silahlarıyla, Ermenilerin ilk Selçuklu akıncılarını hayranlıkla izlediklerini yazarlar." (Gündoğdu ve Bulduk, 2007: 207) Aynı kitaba, Türklerle Ermenilerin aynı saflarda savaştıklarına ilişkin istisnai bir bilgi de sızmış: "Türkiye Selçuklularının hakimiyetini tanıyan Türk beyleri, Ermeni ve Gürcü prensleri, istenildiği takdirde askerleriyle sefere katılmak zorundaydılar." (agy, s. 245)

21- Birkaç sayfa sonra Kilikyalı Ermeni prenslerinden II. Toros'un da, "bağlı kalmayı içeren bir antlaşmayı imzaladıktan sonra, verdiği sözde durmayarak Haçlılarla işbirliği yapıp Selçuklu ordularına zarar vermeye başladığını" (Kara, 2007a: 246), keza "Kilikya Ermeni Prensi Ruben'in bölgedeki Türkmenlere saldırmaya başladığını" da öğreneceğiz. (agy, s. 248).

nankörlüğü daha da belirginleştirme işleviyle, özel bir ilgiyi hak ediyor. Anlatıda "sınıfsal boyut" da atlanmaz: Ermeniler, "ekonomik bakımdan toplumun refah düzeyi en yüksek kesimindeydiler", durumları, "Türklerin durumunun tam tersi idi" (Cazgır vd., 2005: 68). 19. yüzyıl sonlarına kadar "azınlıklar içinde devlete en sadık olan millet Ermenilerdi" (Başaran vd., 2007: 116). Her şey azınlıkların "**Avrupa devletlerinin tahrikleri ile** bulundukları bölgelerde bağımsız devlet kurmak" istemeleriyle başlar (Aydın vd., 2007: 94). "Ermeni sorununun çıkmasının nedeni, Osmanlı İmparatorluğunu parçalamak isteyen devletlerin uyguladıkları siyasettir. Bunda Fransız İhtilali'nin getirdiği milliyetçilik akımının önemli etkisi olmuştur. Avrupa'ya giden Ermeni tüccarlar ve öğrenciler ile Avrupa'dan gelen misyonerler ... Ermenilerin ayaklanmasında rol oynadılar." (Kara, 2007b: 129) "Türk Milleti bir yandan da birlikte yaşadığımız **azınlıklarla uğraşma mecburiyetinde kalmıştı**. Bunlardan biri de Ermenilerdi" (Aydın vd., 2007: 104); "Ermeniler, bulundukları bölgelerdeki Müslüman halka zulmettiler" (agy, s. 98) "Ermeniler Sason'da isyan çıkarınca hükümet bunları bastırmak zorunda kaldı. Bu olay, Avrupa'ya çok abartılı bir şekilde aktarılarak Rusya'dan ve Avrupa'dan Ermeni katliamı feryatlarının yükselmesine neden oldu." (Aydın vd., 2007: 105) "Çoktan beri Ermenilerden rahatsız olan Müslüman halk..." da (agy, s. 106), yazarın sezilen onayıyla, olaylara müdahil olacaktır. Ve kaçınılmaz son:

> Ermeniler, 1896'da İstanbul'da yabancı sermayeli Osmanlı Bankası'nı basarak olaya Avrupa devletlerinin karışmasını istediler. 1905'te padişah II.Abdülhamit'e suikast girişiminde bulundular. 1909'da Adana'da büyük bir isyan çıkardılar... Birinci Dünya Savaşı'nın ilk yıllarında Ruslar, Doğu Anadolu'da ilerleyince Ermenilere isyan fırsatı doğdu. Nisan 1915'te Van'da ayaklanan Ermeniler, buradaki Türk nüfusunu katlettiler. Bu durum karşısında Osmanlı Hükümeti, Doğu Anadolu'daki Ermenilerin, faaliyetlerini önleyebilmek için savaş alanı olmayan ve yine bir Osmanlı toprağı olan Suriye'ye göç ettirilmelerine karar verdi. Tehcir Kanunu olarak da adlandırılan yasa ile Doğu Anadolu bölgesi başta olmak üzere Türkiye sınırları içerisinde güvenliği tehdit eden Ermeniler yine bir Osmanlı toprağı olan Suriye'ye göç ettirildi. (Kara, 2007b: 130)
>
> [Ermeniler] 1915'te Van'da ayaklandılar. Bunun üzerine Osmanlı hükümeti, bölgedeki Müslüman halkın güvenliği için Doğu Anadolu'daki Ermenilerin Suriye'ye göç ettirilmelerine karar verdi. (Başaran vd., 2007: 117)[22]

22- *Sonrası da var elbette: "30 Ekim 1919'da Maraş'ı işgal eden Fransızlar Ermenilerle işbirliği yaptılar. Halka karşı acımasız ve aşağılayıcı saldırılara başladılar... Fransızlar Urfa'ya girdiklerinde yanlarında* ***yine*** *Ermeniler bulunuyordu. Maraş'ta olduğu gibi Urfa'da da halkın can ve malına saldırılara giriştiler... İngilizlerin çekilmesinden sonra Antep'e giren Fransızlar,* ***burada da*** *Ermenilerle birlikte Türklere karşı saldırılara başladılar." (Kara, 2007b:132-133) "Sütçü İmam Olayı" adlı okuma metninde de, işgalcileri bandoyla karşılayan "Cizvit papazları" ve "buranın bir Türk şehri olduğunu" unutarak "çığırından çıkan" Maraşlı Ermenilerle karşılaşırız (agy, s. 135).*

Tehcir, tabii olarak meşakkatli geçmiştir," ama tedbirlerin alınması, tehciri, belki de asrın en sistemli yer değiştirmesi haline getirmiştir. Tabii ki, nakil sırasında, Ermeni çetelerinin katliamına uğrayan halktan bazı grupların kafilelere bir tepki olmak üzere saldırıları vuku bulmuş ve Ermenilerle yapılan çatışmalarda **yaklaşık dokuz-onbin kişi** yaşamını yitirmiştir." (Cazgır vd., 2005: 82)

Doruk noktası ise, şu cümle olur: "Soykırımı Doğu Anadolu'da Ermeniler yapmıştır. Günümüzde yapılan kazı ve araştırmalarla ortaya çıkan bulgular Ermenilerin yaptığı katliamları belgelemektedir." (Aydın vd., 2007: 106)

Ders kitaplarımıza göre 1915, özetle bu.[23] Aynı kalıp, Pontus meselesi (örneğin bkz. Cazgır vd., 2005: 54-57) ve "Süryaniler, Nasturiler, Kildaniler" bağlamında da (agy, s. 135-136) kitapların çeşitli sayfalarında tekrarlanıyor: Tarihlerinin en mesut dönemlerini Türk hakimiyeti altında yaşayan bu halklar, hainin iğvasına uyunca, "bizim" yüzümüzden değil, ama "bir şekilde" Anadolu'dan silinirler.

Ne bu anlatının iç tutarsızlıklarını, ne de 1915'i burada tartışacağım. Konunun insan hakları eksenli analizi için, sayısız kaynağın yanında, Akçam (1999) yeterince açıklayıcı. Sadece şunu söylemekle yetineceğim: Bu yazarlar bu satırları gerçekten inanarak yazmışlarsa, bu denli apaçık bir kurguya inanma yetenekleri, yok eğer propaganda amaçlı yazmışlarsa, mesleklerine saygıları, tebriği hak ediyor. Öte yandan, yukarıda yazılanlar, **bu haliyle bile**, yoğun ve kitlesel bir insan hakları ihlalleri zinciri ile karşı karşıya olduğumuzun itirafından başka bir şey değildir. Bir devlet, hükümran olduğu topraklarda yaşamakta olan kendi tebaasından bir kısım sivil halkı, içinden çıkan bir kısım milliyetçi çetenin faaliyetlerinden sorumlu tutarak, dolayısıyla mensup olduğu etnisiteden dolayı, zorla göç ettirmiş; göç esnasında bu yurttaşlarının güvenliğini sağla(ya)mamış, kitlesel ölümlere engel ol(a)mamıştır. Bir monarşi olan bu devleti yıkarak yerine kurulan Cumhuriyet'in ders kitapları ise, bugün bu yaşananları insani bir esef duygusuyla bile değil, neredeyse onaylayarak, haklı bularak, haklı kılarak, "gene olsa gene yaparız" alt metniyle ve "esas onlar kırdı" diyerek, anlatmaya devam etmektedir.

Bu anlatının doğal sonucunu, Gazi Üniversitesi'nde Prof. Mustafa Safran danışmanlığında yapılan bir yüksek lisans tezi[24] için Çankırı'da 240 liseliyle yapılan ankette görelim: "'Ermeni' denilince aklınıza gelen ilk şey

23- "Ermeni tarafının tezlerine de kitaplarda yer verdik/vereceğiz" demeçlerinin ise, gerçekle hiç bir ilişkisi yok. "Ermeniler" ya da "diaspora"nın görüşleri, bu görüşleri temellendirmek için başvurdukları belgeler, bilgiler yok, "iddiaları", "iftiraları" var.

24- Gazi Üniversitesi'nden bir tezin tanıklığını özellikle tercih ettim; yoksa, daha dar kapsamlı bir anketi, Nihal Atsız'ın Türk ırkçılığının şahikası olan o ünlü Vasiyetname'sini kullanılarak ben de yapmış ve benzer sonuçlara ulaşmıştım (bkz. Öztürk, 2005: 45).

nedir? şeklindeki açık uçlu soruya öğrencilerden farklı cevaplar gelmiştir. ... Altı liseden rasgele seçilen 240 öğrencinin % 30,42'si Ermeni denilince aklında uyanan ilk kelimenin **ihanet** veya **hainlik** olduğunu söylemiştir." **Nankör** şeklinde cevaplandıranların oranı % 16,25, **"terör"** şeklinde cevaplayan % 11,25, **"Düşman"** olarak cevaplayan % 8,33 ... "**Milleti Sadıka**" olarak cevaplayan % 6,25, **Bir "Millet"** şeklinde cevaplayan % 6,62 ...[25] (Metin, 2007: 49)

Emin olun, bu ders kitapları ve tarih söylemiyle, yüzde 6,62 bile yine fena bir oran değil.

Ya hiç olmayanlar?

Ermeni'nin (ve Rum ile Süryani'nin) geçtiği yerlerde nasıl geçtiğinin özeti bu. Ama bir başlık da, **doğrudan** insan hakları ihlallerine konu bile edilmeyenler için açmakta yarar var. Mesela Kürtler, Çerkesler ve Lazlar, örneğin Aleviler. Sözcük olarak Kürt ve Çerkes, neredeyse birer kere ortaya çıkıyor bütün ders kitaplarında: "Bir zararlı cemiyet: Kürt Teali Cemiyeti" ve "Bir ihanet: Çerkes Ethem"... Laz, neredeyse hiç yok.[26] Selahaddin Eyyubi, hiç tartışmasız ve elbette Türk'tür: "Kendisi gibi, çevresi ve ordusunun çoğu Türklerden meydana gelen Selahaddin Eyyubi..." (Şahin, 2003, 87) Gerektiğinde, içinde geçen Kürdistan ibaresinden dolayı, Kanuni Sultan Süleyman'ın I. François'ya yolladığı mektup ya da 19. yüzyıl Osmanlı vilayet isimleri, haritaları, hatta Mustafa Kemal'in yazı ve konuşmaları sansürlenebilir,[27] yeter ki, rengarenkliğimizin üstünü örtebilelim. Ne Lise Osmanlı Tarihi kitabının "Osmanlı'nın Etnik Yapısı" başlığı altında verdiği listede, ne de Lise 2 Tarih kitaplarında, Kürtler var: "Aynı dinden ve mezhepten olan topluluklar bir millet sayılıyordu. Osmanlı toplumunda Türkler, Araplar, Acemler, Boşnaklar ve Arnavutlar Müslümandı." (Kara, 2007c: 240) MEB yayını olan kitaptaki liste de aynıdır: "Osmanlı Devleti'nde egemen güç Türkler olmakla birlikte burada birçok ulus yaşamaktaydı

25- *Bu noktada, araştırmacının yorumunu paylaşmamak olmaz: "Sonuçların tamamı değerlendirilecek olduğunda lise öğrencilerinin büyük çoğunluğu Ermeni Meselesine taraflı ve öznel yaklaşmaktadır. Kendilerine yöneltilen 'Ermeni* denilince aklınıza gelen ilk şey nedir?' *sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğunun 'Bir Millet' demeleri gerekirken Ermeni ismini Sözde soykırım, geçmişteki Ermeni komitacılarının faaliyetleri ve Osmanlıya ihanet eden isyancı Ermenilerle özdeşleştirdikleri ve bundan dolayı da bunu ifade eden cevaplar verildikleri görülmüştür. Bu bağlamda Ermeni Meselesi içerisinde bütün Ermenilerin idealinin Türkiye Cumhuriyetini bölmek parçalamak olmadığı ifade edilmelidir. Türkiye de yaşamaktan memnun olan ve bu ülkenin vatandaşı olmayı seçmiş Ermeni vatandaşlarımız olduğu vurgulanmalıdır. Soykırım iddialarını savunarak Türkiye'nin bölünmez bütünlüğünü hedef alan Ermenilerle, sınırlarımız içerisinde vatandaşımız olarak her hakka sahip yaşamayı tercih etmiş olan Ermenilerin birbirinden ayrı tutulması ve bu farkın anlaşılması sağlanmalıdır. Böylece Türkiye'de yaşayan bu ülkenin parçası olan Ermenilerin rencide edilmesi önlenmelidir... öğrencilerin bu konuda halen öznel düşünce ve duygulara sahip oldukları görülmektedir." (Metin 2007: 50) Tez, resmi söyleme yönelik bu küçük rötuş dışında, çok da yeni şeyler söylemiyor.*

26- *Elbette şu alıntıdaki türden bir yaklaşımı, bu halkların "tanınması" olarak kabul etmek zor: "Kendilerine Kürtlük, Çerkezlik hatta Lazlık fikri propaganda edilmek istenmiş vatandaşlarımız vardır. Bu yanlış adlandırmalar düşmana alet olan birkaç geçici beyinsizden başka hiçbir millet ferdi üzerinde kederden başka etki yapmamıştır." (Aydın vd., 2007: 61)*

27- *Daha fazla örnek için, bkz. Akpınar (2007).*

Müslüman cemaatini meydana getiren toplumlar; Türkler, Araplar, Acemler, Boşnaklar ve Arnavutlardı." (Cazgır vd., 2005: 133) "Halkların hakları"nı, yurttaşların bir bölümünün kültürel haklarının tanınmasını geçtik, tarih kitaplarımızda bazı halkların adları bile yok.

Olmayanlar listesi bu kadar da değil. Kadın hakları hareketine, ne dünya ne Türkiye bağlamında, rastlanır. Kitaplarımızda grev sözcüğüne, sendikaya, "işçi sınıfı, emekçiler" gibi kavramlara, hele Türkiye bağlamında hiç rastlanmaz.

Ya Sanat Tarihi?

Sanat Tarihi gibi, egemen okultarihi söyleminin arazlarından görece uzak kalması beklenebilecek bir alanda da, benzer sorunlarla karşılaşmak şaşırtıcı. Bu dersin kitapları da, yukarıda değinilen sorun kategorilerinden neredeyse hiçbirini boş geçmiyor. Milliyetçi endoktrinasyonun, sanat tarihi öğretimi verme kaygısının önüne geçtiği kitaplarla karşı karşıyayız. Bunun bir sanat tarihi kitabı olduğunun unutmadan şu derse hazırlık sorularına bakmak, yaklaşımı anlamamıza yetecektir:

> Orta Asya'da bugün varlıkların sürdüren Türk devletlerinin isim ve merkezlerini araştırarak defteri ize yazınız... Orta Asya'da kurulmuş Türk devletlerinin dini inanışlarının sanata etkilerini araştırarak sınıfta tartışınız... İslam sanatının ilk yapı türleri ve bunların ortaya çıkış sebeplerini gösteren bir ödev hazırlayınız... Karahanlı ve Gazne devletlerinin inşa ettikleri anıt minarelerin yapılış amaçlarını araştırarak sınıfta okuyunuz... Anadolu'da kurulan ilk Türk Beylikleri hangileridir? (Ölmez vd., 2006: 8, 34)

Herhangi bir eleştirel mesafe konulmadan tanımlar veriliyor: "Balbal, öldürülen her düşman için dikilen kabartmalı taşlara verilen addır... ölen kişiye öteki dünyada hizmet edeceğine inanılan düşmanları temsil etmeleri bakımından ilgi çekici yapıtlardır." (İbrahimgil, 2007: 13) Asıl maden ise okuma parçaları:

> Türkiye Cumhuriyeti'nin esasının Türk milliyetçiliğine dayanması gerektiği... Güzel sanat sevgisi Türk'ün yüreğinde ateştir... milletimizi doğuştan gelen zekası... tarihten önceki milletler bile eserleriyle varlıklarını duyuruyor... uluslar seviyelerini birbirlerine sanat alanında gösterirler, kültürleri in üstünlükleri bu alanda belirir." (Ölmez vd., 2006: 46, 76, 113)

"Erken Hıristiyan Sanatı" başlığında, Roma'nın **putperest** din anlayışından dem vuruluyor (agy, s. 66). "Anadolu Beylikleri, bulundukları bölgelerde Türkleşme hareketlerine giriştiler... kültürlerini bu bölgede egemen kıldılar... Anadolu'nun Türkleşmesini ve Türk yurdu olmasını sağladılar." (İbrahimgil, 2007: 49) Aynı sayfada, birbirini izleyen cümlelerde, Moğollar istila eder, beyliklerse sınırlarını genişletirler. Mimar Sinan önce "Türk mimarlık

tarihinin," hemen aynı paragrafın sonunda "Türk-Osmanlı mimarisinin" en büyük adı olarak zikredilirken, biraz aşağıda "devşirildiği" söylenir, ama olası çokkültürlü arka planı, değerini azaltacakmışçasına, hiç gündeme gelmez (agy, s. 62). İnsanlığın ortak kültür mirası vurgusu çok sınırlıyken, etnokültürel milliyetçi bakış, Orta Asya'dan bugüne kesintisiz ve saf bir sanatsal süreklilik varsayar ve "Türk mimarisini yabancı etkilerden kurtarmak" (Ölmez vd., 2006: 98) gibi övgü cümleleri kurar. Ta en başından beri, kolay kolay hiçbir "yabancı" unsurdan etkilenmeyen, ne Çin ne İran ne Bizans ne Ermeni ne diğer Ortadoğu/Ön Asya halklarıyla uygarlıklarıyla etkileşen bir sanatçı milletle tanışıyoruz bu kitaplarda: "Türk El Sanatları", "Türk Çini Sanatı", "Türk Halı Sanatı", "Türk Hat Sanatı", "Türk Minyatür Sanatı», « Cumhuriyet Dönemi Türk Sanatı", "Cumhuriyet Dönemi Türk Mimarisi", "Cumhuriyet Dönemi Türk Heykel Sanatı", "Cumhuriyet Dönemi Türk Resim Sanatı" gibi ünite ve konu başlıkları (agy, s. 79, 81, 87, 88, 91, 93, 97, 101, 104) altında, birbirini izleyen ve zar zor ezberlenip sınavdan sonra unutulmaya mahkum, çünkü 'milli sürekliliğin' vurgulanması dışında bir derdi olmayan bir bilgi yığını art arda dizilmiş durumda.

Sonuç:

İnsan haklarının öznesi insandır. Bizim tarih kitaplarımızınki ise, *millettir, milletimizdir*. Bizim okullarımızda tarih öğretmemizin nedeni, insanların, halkların, herkesin... hikayesini merak etmeye değer bulmamız değil, milletimizin hikayesini bellemektir. Gemalmaz'ın çağrısına uyarak, hak bildirgelerindeki cümlelerin öznelerine, sözgelimi BM *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'ndeki (İHEB) öznelere bakalım: "Herkes", "hiç kimse"; "bütün insanlar/halklar", "halklar"; "çocuk", "küçük", "genç"; "bütün çalışanlar", "çalışanlar"; "kadın", "kadın-erkek" (Gemalmaz 2003; 24). Bizim kitaplarımızdaki özneler ise, "Türk hükümdarı", "Türk erkeği", "Türk evladı", "Türk kadını", "Türk ordusu" ve benzerleridir.

İnsan Hakları, "devlet/erk-birey ilişkisi" üzerinden tanımlanır; tanım gereği, deyim yerindeyse, *kimsesizlerin kimsesi*'dir. Derdi, "muktedirlerle"dir, "*erkle*"dir. İlla birisinin yanında yer alınacaksa, şu ya da bu nedenle zayıf olanın, dezavantajlı olanın, mağdur edilenin, devlet karşısında yurttaşın, erkek karşısında kadının, yetişkin karşısında çocuğun, patron karşısında çalışanın, "milleti hakime"ler karşısında sömürge halkların, endüstriyel toplum karşısında doğanın, çevrenin... yanında yer alınmasını gerektiren bir etik temelinde yükselir.

Bizim kitaplarımızın kahramanları ise, tam da o muktedirlerdir, erktir, erkektir, devlettir. Beklenen, öğrencinin Mete'yle, Muhammed'le, Alparslan, Fatih, Yavuz, Kanuni'yle özdeşleşmesidir; "Anadolu Türk birliği" sağlana-

madığında, bir lider yeterince "sert önlemler" almadığında, merkezi otoriteye halel geldiğinde, isyanlar bastırılıp huzur tesis edilemediğinde üzülmesidir.

Tarih kitaplarımızda, çocuklarımızın "tüm insanların, özgür ve haklarda eşit doğduğunu" düşünmesini özendirecek bir yaklaşım mevcut değildir. Tersine, Türkler hep biraz daha eşittir. Yaşam hakkı, yani öldürme yasağı, yani öldürülmeme hakkı; kölelik/kulluk yasağı, işkence ve diğer insanlık dışı, zalimce ya da aşağılayıcı ceza veya muamelelere maruz bırakılmama hakkı, yani işkence yasağı, tarih kitaplarımızın yansıttığı görünüme inanacak olursak, çok çeşitli gerekçelerle çiğnenebilir. Gemalmaz'ın (2003) akıl yürütmesi ışığında ele aldığımızda, "öcünü almak için" gibi, "artık savaş tek çareydi" gibi, "hakimiyet kurmak amacıyla" gibi, ölümün, öldürmenin, ölüm cezasının, savaşın herhangi bir "yadırgatma efekti" katılmadan sunulduğu, meşrulaştırıldığı, doğallaştırıldığı her cümle, bir yaşam hakkı (İHEB, md. 3; Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, md. 2/1) ihlalidir. Savaşın, ölümün yüceltilmesi ve şiddetin olağanlaştırılması öyledir. Fethin onaylanarak sunulduğu her metin öyledir. "İç ve dış düşmanlar" ifadesi de öyledir.

Kitaplarımızda tarih, art arda sıralanan savaşların tarihidir. Savaştan kaçınmak zayıflık belirtisidir. Ölüm, şu ya da bu yüce amaç uğruna, sık sık yüceltilir, çoğu durumda vatan sevgisinin en temel ve asıl ölçütüdür. Ayrımcılık yasağı, hukuk önünde eşitlik, hakça ve açıkça yargılanma hakkı, seyahat, yerleşme ve ülkeden ayrılma hakkı, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, ifade özgürlüğü, toplanma ve örgütlenme özgürlüğü, bazen mülkiyet hakkı bile çiğnenebilir. Din ve vicdan özgürlüğünün din ya da inanç değiştirme ya da bir dine inanmama hakkını da içerdiği hiç gündeme gelmez. Sosyal ve ekonomik hakların ne sebebi hikmeti öğretilir, ne de tanımı. Azınlık hakları, meşru kabul edilmek bir yana, "dış güçlerin" en kullanışlı bölme-parçalama aracıdır ve bu alanda bir iyileştirme yapılacaksa, tek nedeni dış müdahaleye vesile bırakmamaktır. Halkların hakları, örneğin self-determinasyon hakkı, tanınmak bir yana, neredeyse lanetlenir. Her insan gibi, her halkın da özgür ve haklarda eşit doğduğunun düşünülmesi istenmez. Hak ve özgürlükler ile güvenlik ve istikrar, birbirlerinin karşıtı imiş gibi sunulur.

Kitaplarımızda, "milli"nin dışındakine, "öteki"ne karşı herhangi bir ilgi ve empati özendirilmez; izolasyoncu bir dünya görüşü yurtseverlik olarak sunulur. Ksenofobik ve izolasyoncu bir altmetin sürekli kendini hissettirir. Olumlu sıfatlar hep bize aittir, eleştirel düşüncenin önkoşulu özeleştirellik hiç devreye girmez. Felaketler bir dış dinamiğin ve ona hizmet eden içerideki gafillerin işidir. Çeşitlilik-farklılık bir zenginlik değil, bir problemdir; farklı veya azınlıkta olan ya yok sayılır ya dışlanır ya da bir tehdit addedilip bastırılır.

Herhangi bir rasyonel açıklamaya, temellendirmeye bile girişilme-

den "üstün uygarlıklar, yüksek kültürler, üstün dinler"le karşılaşırız ve bu üstünlük, yükseklik normu, hiç tartışılmadan bir olgu düzeyine yükseltilir.

Otoritenin sorgulanmaması esastır; ideal durum, birlik-beraberlik anlarıdır; fikir ayrılığı, bir çoğulculuk işareti değil, bir potansiyel sorundur. Birey ve özgür iradesi hep, topluluğun/cemaatin/ milletin ortak iyiliği uğruna feda edilebilir. Hem devletin, hem dinsel ve geleneksel otoritelerin, törenin bile hikmetinden sual olunmaz.

Toplumsal kurum, kavram ve değerler (devlet, millet, anayasa, demokrasi, hukuk, ahlak, adalet...) mutlak, değişmez, ebedi, kutsal, tartışılamaz olarak sunulur; bunlar tarihin, dolayısıyla toplumsal mücadelelerin **konusu ve sonucu** değildir, **bir bilenin, bir yüce otoritenin**, çoğu durumda Atatürk'ün arkasına saklanan yazarlarımız, bunların akılla kavranmasını değil, yürekle iman edilmesini önerir gibidirler... Kartezyen kuşkuculuk, bu demektir ki insan aklı kitaplarımızdan kovulmuştur

Ve, tarih ders kitaplarımızdan bu zihniyeti kazımaya kalktığınızda, geriye kitaptan pek bir şey kalmaz...

Kitaplardaki insan hakları ihlalleri için birkaç genel gözlemi de sonuç olarak belirtmeliyim:

a) "Kör gözüne parmağım" misali apaçık ihlaller azalırken ve azaldığı için, görmezden gelme/yok sayma kategorisindeki ihlallerin yakıcılığı artıyor. Önümüzdeki dönemde insan hakları duyarlığı taşıyan aktörlerin kitapların bu yönüne vurgusu artmak durumunda.

b) Özellikle tarih kitaplarında insan hakları ihlallerinin çekirdeğinin, kullanılan sıfatlardaki ötekileştirmeler, nefret sözleri ve benzerlerinden fazla ve önce, **söylemin yapısına içkin kılındığına** dikkat edilmeli. Öyle ki, bir kere daha bir Türk mucizesiyle, az sayıda açıkça ayrımcı/ırkçı/antidemokratik denilebilecek cümle kullanarak, çok güçlü bir ayrımcı/ırkçı/antidemokratik etki elde edebilen bir ders kitapları seti ve tarih eğitimiyle karşı karşıyayız.

Soru şu: Tarih kitaplarımız, insan haklarına duyarlılık geliştirmeme hususunda neden bu kadar dirençli? Kestirmeden söylersek, sorun, milliyetçilikle insan hakları söylemi arasındaki gerilimli ilişkide saklı. Milliyetçiliğe mesafe koymadan, onu bir resmi ideoloji olmaktan çıkartıp, günümüz demokratik cumhuriyetlerinde yapıldığı gibi, toplumda kol gezen çeşitli ideolojilerden biri derekesine indirmeden, yani onu da tarihselleştirmeden, insan haklarına duyarlı tarih ders kitapları yazabilmeniz mümkün değildir. İlk cümlesi "Türküm! Doğruyum! Çalışkanım!" son cümlesi "damarlarımdaki asil kan!" olan ile ilk cümlesi "Ben insanım! Haklarım var! Her insanın hakları var!" olan iki söylemin uzlaşması, son kertede, mümkün değildir. Milliyetçiliğin milli eğitim söylemimizdeki dominant versiyonu olan Türk-İslam Sentezci zihniyet-

ten radikal bir kopuş olmadan, hakiki bir demokratik bilinç ve insan hakları kaygısı ders kitaplarımıza giremeyecektir.

Şaşırtıcı olan, Türkiye toplumunun, sosyo-ekonomik ve siyasal düzeyi ile entelektüel birikimi itibarıyla kesinlikle müstahak olmadığı bu kitapların, çocukların zihinlerini örselemeye devam etmesine böylesine kayıtsız kalabilmesidir. Türkiye toplumunun büyük çoğunluğu bu tarih ders kitaplarında ne resmini ne ismini ne cismini ne de geçmişini görebiliyor; bu kitaplar bize yalan bir aksi yansıtan 'sihirli aynalar'. Oysa, bugün tarihe, "ayna ayna, söyle bana en güzel kim" sorumuza "elbette sen" yanıtı almaya yarayan bir sihirli ayna muamelesi yapmaktan vazgeçmek gerektiğini biliyoruz. Artık yapmamız gerekenin, her şeyden, ideallerimizden, inanç ve görüşlerimizden vs. önceye koymamız gereken temel bir etik ilke olarak, gerçeği ve sadece gerçeği aramak ilkesinden sapmamaya çalışmak, tarihyazım metodolojisinin temel kurallarına, bilim ahlakına her ne olursa olsun bağlı kalmak olduğunu biliyoruz. Hiçbir zaman gerçeğin, geçmişte yaşanmış olanın tam bir yansımasını alamayacağımızı da hiç unutmadan, ama hep aynamızı daha da berraklaştırmak için çabalamak gerektiğini, yeniyetmelikten kurtulup büyümek için gerçeğe katlanmak, onunla yüzleşmek gerektiğini, aynaların bizi bize göstererek, bize gerçeğe "görece" yakın bir görüntümüzü sunarak "önlem" almamızı sağladığını biliyoruz. Herkesin gerçeği bilmeye hakkı olduğunu biliyoruz. Şu veya bu yüce amaç için, başkaları da zaten öyle yapmıyor mu diye, endoktrinasyon ve psikolojik harp enstrümanı işlevi olmayı kabul etmenin, gerçeği, yedi düvelin bildiklerini çocuklardan ve kendimizden saklamanın etik olmadığını biliyoruz. Geçmişin kir ve pasıyla yüzleşmenin herkes için bir görev ve hak olduğunu; dil kırımı, etnosit, etnik temizlik gibi günahların, halının altına süpürülmeden, bir yetişkin tavrıyla yüzleşilmesi gereken şeyler olduğunu, yoksa 'büyüyemeyeceğimizi' biliyoruz.[28]

Hepimizin bir dünya görüşü, bir tarih ve toplum algısı var; dahası, demokratik, çoğulcu bir toplumda siyasal ve ideolojik hegemonya için çeşitli söylemlerin yarışması, tanım gereği, meşru. Ama 2008 yılında, düzeyimiz ve asgari müşterekimiz bu tarih kitapları mıdır?

Toparlarsak, 2007-2008 öğretim yılı itibarıyla, lise tarih ders kitaplarımız:

a) İçerik açısından halen **kalitesiz ve çağdışıdır;** tarihçilik disiplininin dünyada ve Türkiye'de ulaşmış olduğu bilimsel düzeyi yansıtmamaya devam etmektedirler; temel işlevleri endoktrinasyondur; bu kitaplarda temel insan hakları ilkeleri ve evrensel değerler nadiren vurgulanır, ama sık sık çiğnenirler.

28- Bu paragraf, küçük değişikliklerle Öztürk'ten (2001) alınmıştır.

b.Öğretim yöntem ve teknikleri açısından, yani dayattıkları pedagoji pratiğiyle de halen **kalitesiz ve çağdışıdır:** Söylemin kuruluş tarzıyla, kullandıkları yüklemlerle, sordukları sorularla "totaliterdirler". Akıl yürütme değil "belletme", eleştirel akıl değil dogmatizm, beceri değil "bilgi" ön plandadır. Dersin sunulmasında, işlenmesinde, önerilen öğrenci-öğretmen ilişkisinde karşılaştırmalı yaklaşım ve çoklu perspektif yoktur. Öğretmene veya öğrenciye hiçbir inisiyatif tanınmaz. Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmekten çok, öğrencileri bir şeylere inandırmak hedeflenir. Sunulan bilgi, yorum ve yargı mutlaklaştırılırken, bunun dışında hiçbir bilgi, yorum ve yargının olamayacağı kabulüne dayanan ifadelerle karşılaşılır. Özensiz dil kullanımı örnekleriyle, yanlış veya güncelliğini yitirmiş bilgilerle, neden-sonuç ilişkisine dayanmayan, temel mantık kurallarını ihlal eden, iç tutarlılığı olmayan, hiçbir şey söylemeyen ifadeler ve pasajlar halen mevcuttur. Dahası, lise Tarih ders kitaplarımız biçimsel açıdan bile kalitesiz ve çağdışıdır; çekici değildir, sayfa düzeni ve görsel tasarım nadiren ortalamayı yakalamaktadır, görsel malzeme, ülkemiz yayıncılık dünyasının bu alanda kaydettiği tüm ilerlemeye karşın, kötü seçilip kalitesiz basılmaktadır.

Ve ülkemizde **lise tarih söylemi**, bugüne kadar yapılan tüm eleştirilere ve aksi yöndeki tüm iddialarına karşın, 2007-2008 öğretim yılı itibarıyla,

a. cumhuriyetçi değildir,

b. laik değildir,

c. demokrat/çoğulcu değildir,

d. toplumsal ve küresel eşitsizlikler açısından herhangi bir duyarlığa sahip değildir, sınıf körüdür,

e. cinsiyetçiliğe karşı bilinçlendirmek bir yana, birçok açıdan, hâlâ cinsiyet körüdür,

f. çokkültürlü/kültürlerarası eğitimden bihaberdir,

g. eleştirel düşünceyi özendirmek bir yana, köreltmek için bire birdir,

h. insan haklarına duyarlık gibi bir derdin izine rastlanmaz. Birinci Kuşak/temel haklar açısından, yaşam hakkına saygı başta olmak üzere, sorunludur; İkinci Kuşak/ekonomik, sosyal, kültürel haklar açısından sorunludur; Üçüncü Kuşak/"halkların hakları" başta olmak üzere dayanışma hakları açısından sorunludur.

Bu satırbaşlarını, Semih Gemalmaz'ın beş yıl önce yazdığı, ama halen geçerli olduğunu üzülerek farkettiğimiz ve 2008'in lise Tarih kitapları bağlamında tümüyle katıldığımız cümleleriyle kapatalım: "Demokratik zihniyetin oluşması ve kökleşmesi, bu içerikteki kitaplarla koşullandırılan bireylerle pek mümkün yahut asgarisinden söylenecek olursa pek kolay gözükmemektedir. Tarama sonucunda edinilebilecek bir izlenim, bariz şekilde bir hak fobisi

(daha özelde, "insan hakları" korkusu) ve demokratikleşmeden kaçınma dürtüsünün var olduğudur. Bu kitaplar demokrasi kültürünü kazandırmaya elverir öğretim araçları niteliğinde değildir." (Gemalmaz, 2003: 63)

KAYNAKÇA

AKÇAM, T. (1999). *İnsan Hakları ve Ermeni Sorunu*, Ankara: İmge Kitabevi Yay.

AKPINAR, A. (2007). "Lise Tarih Ders Kitaplarında Kürt İmgesi: Hiçleştirme-Hainleştirme Politikası ve Bilimsel Etiğin İhlali," www.bgst.org/keab/aa20070820.asp, erişim: 21 Mart 2008.

AYDIN, İ. vd. (2007). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 3*, İstanbul: MEB Yayınları.

BAŞARAN, A. vd. (2007). *Liseler İçin Osmanlı Tarihi*, Ankara, MEB Yayınları.

BERKTAY, H. (1984). "Bizim "Tarih Bilincimiz" Ne Durumda?" *Yapıt*, sayı 4, Nisan–Mayıs.

BERKTAY, H. (1997). "İktisat Tarihi: Osmanlı Devletinin Yükselişine Kadar Türkler'in İktisadi ve Toplumsal Tarihi," S. Akşin (Yayın Yön.), *Türkiye Tarihi (I): Osmanlı Devletine Kadar Türkler* içinde, 5. baskı, İstanbul: Cem Yayınevi, 23-136.

BERKTAY, H. (2002). "Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları," (söyleşi), *Toplumsal Tarih*, sayı 100, Nisan 2002.

BORA, T. (2003). "Ders kitaplarında milliyetçilik," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 65-89.

CAZGIR, V. vd. (2005). *Lise Tarih 2*, Ankara: MEB Yayınları.

COPEAUX, E. (1998). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine*, (çev. Ali Berktay), İstanbul: İletişim Yayınları.

ÇETİN, N. vd. (2006). *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*, İstanbul: Meydan Yayınları.

ERSANLI BEHAR, B. (2003). *İktidar ve Tarih–Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezi in Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: İletişim Yayınları.

GEMALMAZ, S. (2003). "Ders kitapları insan hakları ölçütleri açısından taranmasıyla elde edilen verilerin değerlendirilmesi," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 23-64.

GÜLTEKİN F. (2007). *Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin "Hoşgörü" Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretimi Bilim Dalı, Tez Danışmanı Prof. Dr. Yasemin Demircan; http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/FATMAGULTEKIN.pdf; erişim: 1 Temmuz 2008.

GÜNDOĞDU, A. ve O. Ü. Bulduk (2007). *Lise Tarih 1 Ders Kitabı*, İstanbul: Tutibay Yayınları.

İBRAHİMGİL, M. Z. (2007). *Lise Sanat Tarihi 2*, Ankara: Koza Yayınevi.

KABAPINAR, Y. (1992). "Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları-1, 2 ve 3," *Tarih ve Toplum*, sayı 106 (228-233), 107 (284-287) ve 108 (359-364).

KARA, K. (2006). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2007a). *Lise Tarih 1*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2007b). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2007c). *Lise Osmanlı Tarihi*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

KARA, K. (2007d). *Lise Tarih 2*, İstanbul: Önde Yayıncılık.

MADEN, M. vd. (2007). *Lise Tarih I*, İstanbul: MEB Yayınları.

METİN, E. (2007). *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ermeni Meselesinin Öğretimi:*

Çağdaş Yayınlar, Mevcut Ders Kitapları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Işığında Yeni bir Ünite Tasarımı, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara; http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/teztamami.pdf, erişim: 1 Temmuz 2008.

ÖLMEZ E. vd. (2006). *Lise Sanat Tarihi 2*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖLMEZ E. vd. (2007). *Lise Sanat Tarihi 1*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZBARAN, S. (der.) (1995). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: 1994 Buca Sempozyumu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

ÖZBARAN, S. (1997). *Tarih, Tarihçi ve Toplum*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ÖZTÜRK, M. (2001) "Sihirli Aynayı Kırmak," F. Çelebi (der.), *Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

ÖZTÜRK, M. (2003). "Toplumsal Barış ve Tarih Öğretimi: Stradling'in Çağrıştırdıkları," *Toplumsal Tarih*, sayı 115 (Temmuz 2003), 102-104.

ÖZTÜRK, M. (2005). "Herkesin bir kimliği var: Ayşe topu Rojbin'e at!" *Zil ve Teneffüs*, No. 1 (Ekim 2005), 45-46.

ÖZTÜRK, M. (2007). "Tarihi Birlikte Yazmak: Avrupa'da Tarih Dersleri ve Ders Kitapları," *Toplumsal Tarih* sayı 162 (Haziran 2007), 6.

ÖZYÜREK, P. (2006). *The transition of history education and history textbooks in europe from a nationalist dis course to a wider european-ness discourse*, Yüksek Lisans Tezi, Sabancı Üniversitesi, Tez Danışmanı: Halil Berktay, http://research.sabanciuniv.edu/8359/1/ozyurekpinar.pdf, erişim: 1 Mayıs 2008.

ŞAHİN, T. E. (2003). *Lise İslam Tarih*, İstanbul: Meydan Gazetecilik Neşriyat.

TEKELİ, İ. (2000). "İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi," *Türkiye'de İlk ve Orta Öğrenim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, 2-3 Aralık 2000 ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 8-40.

TEKELİ, İ. (2007). "Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru," *Toplu Eserler I* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

YAVUZ, N. (2007). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, İstanbul:Prizma Yayıncılık

İLK VE ORTA ÖĞRETİM TÜRKÇE VE EDEBİYAT DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI İHLALLERİ VE SORUNLAR

Deniz Tarba Ceylan [1]

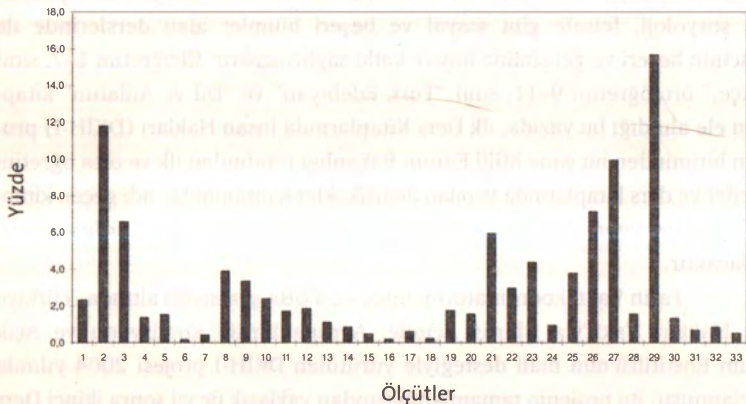
Türkiye'de Türkçe eğitiminin ilköğretim, ortaöğretim ve hatta üniversite lisans düzeyinde zorunlu derslerle sürdürüldüğü eğitim sisteminde dil ve edebiyat eğitimi politikalarına ve ilgili derslerde kullanılacak eğitsel malzeme ve kitaplara verilmesi gereken önem açıktır. Bilindiği gibi Türkçe ve edebiyat derslerinde yalnız "Türkçe" değil, okuma-yazma, anlama, kendini yazılı ve sözlü ifade etme, çözümleme, bireşim ve çıkarsama yapma becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla ilköğretimde Türkçe, ortaöğretim yıllarında ise edebiyat derslerinde izlenecek eğitim politikalarının ve kullanılacak kitapların özenle hazırlanması, sözel beceri gereğini öne çıkaran tarih, sosyoloji, felsefe gibi sosyal ve beşeri bilimler alan derslerinde de öğrencinin beceri ve gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. İlköğretim 1–7. sınıf "Türkçe," ortaöğretim 9–11. sınıf "Türk Edebiyatı" ve "Dil ve Anlatım" kitaplarının ele alındığı bu yazıda, ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-I) projesinin bitiminden bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve orta öğretim müfredat ve ders kitaplarında yapılan değişiklikler kapsamında, adı geçen kitaplarda eski ile yeni arasında görülen farklılık ve benzerlikler irdelenmeye çalışılacaktır.

Tarih Vakfı koordinatörlüğünde ve TÜBA şemsiyesi altında, Türkiye İnsan Hakları Vakfı'yla işbirliği içinde, Avrupa Birliği Komisyonu ve Açık Toplum Enstitüsü'nün mali desteğiyle yürütülen DKİH-I projesi 2004 yılında sonuçlanmıştı. Bu projenin tamamlanmasından yaklaşık üç yıl sonra ikinci Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-II) projesinde toplam 139 ders kitabı, çoğu

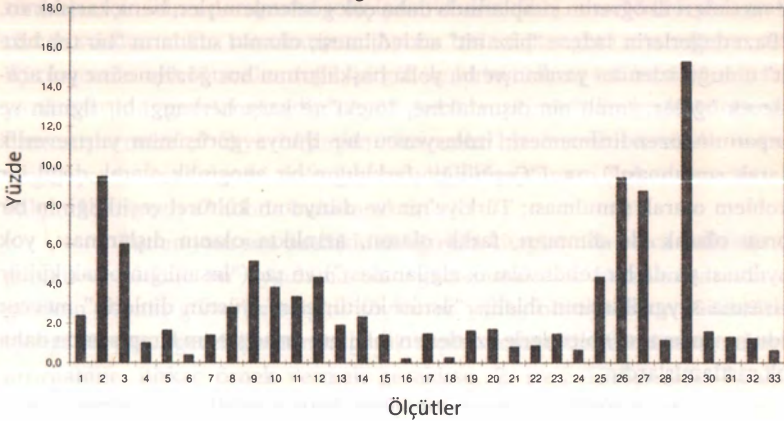
1- Sabancı Üniversitesi.

üniversite öğrencisi ve öğretmen olan 74 gönüllü tarafından, bir önceki projede geliştirilen *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* kullanılarak taranmıştır. Elde edilen bulguları, müfredatta yapılan değişiklikler doğrultusunda yeni geliştirilen veya artık ilk ya da orta öğretim programlarında yer almayan dersler nedeniyle, DKİH-I bulgularıyla bire bir karşılaştırmak mümkün olmayabilir. Ayrıca, çözümleme ölçütleri aynı kalmakla birlikte, iki projede taramayı yapan kişiler farklılaştığı için, ölçütlere aykırılığı değerlendirmede farklı duyarlıklar söz konusu olabilir. Bu olası öznel değerlendirme farklılıkları, iki projenin bulgularını mutlak sayısal verileri kullanarak karşılaştırmayı güçleştiren bir başka etkendir. Gene de ana derslerin değişmediği göz önüne alınır ve tarayıcı duyarlıklarının fazla farklılaşmadığı varsayılırsa, ilk projeden bu yana ders kitaplarında görülen değişiklikleri değerlendirmek anlamlı olacaktır.

Gönül isterdi ki DKİH-II'de yeni ve olumlu verilerle buluşulsun... Görülen o ki, geçen yıllarda kitapların ve müfredatın geçirdiği değişikliklere karşın, sorunlar belki bazı alanlarda ve derslerde azalmışsa da, kitaplarda hâlâ çeşitli insan hakları ihlalleri gözlemlenmektedir. 20007-2008 eğitim yılında ilköğretim okullarında kullanılmış ve proje kapsamında taranmış ders kitaplarına bakıldığında *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* (bkz., Ek 1) temel alınarak oluşturulan ve insan hakları ihlalleri açısından dikkate alınan hemen tüm başlıklarda sorunlu metin ve veriler saptandığı görülmektedir.



Benzer bir durum ortaöğretimde halen kullanımda olan ders kitaplarında da gözlemlenmektedir (Tablo 2):



Her iki tabloda da niteliksel çözümleme ölçütlerinin bazılarında yoğunlaşan ihlaller olduğu görülmektedir.[2] Örneğin **2.** ("Ayrımcılık") ve **3.** ("Barış hakkının ihlali ve şiddet kullanımının doğallaştırılması, özendirilmesi") ölçütler kapsamında hem ilköğretim hem ortaöğretim ders kitaplarında çok sayıda sorunlu metin olduğu görülmektedir. Gene **8.** ("Yurttaşlığın, yurtseverlik/milliyetçilik ve milli değerlerin, evrensel/genel bağlamda değil, etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanıp açıklanması"), **9.** ("Ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması; yabancı düşmanlığı"), **26.** ("Normatif önermelerin bilgi önermesi [Pozitif Önermeler] olarak sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması"), **27.** ("Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması; herhangi bir Otorite'nin kutsallaştırıldığı izlenimi veren ibareler") ve **29.** ("Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme... Kurulmayan nedensellik ilişkileri...") ölçütler de taramayı yapan gönüllüler tarafından ders kitaplarında gözlemledikleri sorunlara açıklama olarak gösterilmiştir.

Buna karşılık, ilk ve orta öğretim kitaplarında farklılaşan sorunlar da görülmektedir. Taramacılar "Cinsiyet Ayrımcılığı; Kadına Biçilen Toplumsal

2- Kuşkusuz her niceliksel veritabanında belli bir hata payına yer bırakmak gerekir. Ancak buradaki değerlendirmede, taramayı gerçekleştiren gönüllülerin beraber eğitildikleri ve sürekli fikir alışverişi yapılan ara toplantılar ve e-iletişim yoluyla ölçütlerin yorumlanmasında belli bir standarda ulaşıldığı kabul edilmektedir.

Rol" ana başlığında toplanan 21–24 sayılı ölçütlere ilişkin sorunlu ifade, resim ve metinleri ilköğretim kitaplarında daha çok gözlemlemişler, buna karşılık 10. ("Bazı değerlerin sadece "bize ait" addedilmesi; olumlu sıfatların "bir tek bize ait" olduğu izlenimi yaratan ve bu yolla başkalarının hor görülmesine yol açabilecek öğeler; "milli"nin dışındakine, "öteki"ne karşı herhangi bir ilginin ve empatinin özendirilmemesi; izolasyoncu bir dünya görüşünün yurtseverlik olarak sunulması"), 11. ("Çeşitliliğin-farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması; Türkiye'nin ve dünyanın kültürel çeşitliliğinin bir sorun olarak ele alınması, farklı olanın, azınlıkta olanın dışlanması, yok sayılması ya da bir tehdit olarak algılanması") ve 12. ("İnsanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali; "üstün kültürlerin", "üstün dinlerin" mevcut olduğu varsayımı") ölçütlerle özetlenen ihlallere ortaöğretim kitaplarında daha çok rastlamışlardır.

Bu noktada, değişen kitaplara karşın ihlallerin azalmamasının nedenlerine bakmakta yarar var. Görülen o ki, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan müfredat değişikliği ve ders kitaplarının yenilenmesi, çeşitlendirilmesi, pek çok ders ve seviyede ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı olarak birden çok kitap hazırlanması süreci, insan hakları ihlalleri açısından sorunlu yaklaşım ve metinleri kitaplardan çıkarmak yönünde yeterince değerlendirilememiştir. Bunun yanı sıra pedagojik açıdan özünde olumlu bir gelişme olan, öğrenci ve öğretmene kolaylık getirmesi beklenen üç kitap uygulamasının aceleye getirilmesi de özensiz, kolay önlenebilir basım, yazım vb. hatalarla dolu kitapların piyasaya sürülmesiyle sonuçlanmıştır. Bu nedenle kitapları irdelemeye öncelikle şekilsel özelliklerinden başlayıp, daha sonra insan hakları ihlalleri bağlamında içeriğe ve yöntemlere ilişkin sorunlara ve onların çözümüne yönelik saptamalarla devam edeceğim.

İlköğretim dördüncü sınıflarda öğretmenin kullanımı için hazırlanan *Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*'nda yer alan ve özellikle bu kitap için Songül Özaykut tarafından yazıldığı belirtilen "Nasıl arkadaş ediniriz?" başlıklı yazıdan bir bölümle başlamak istiyorum:

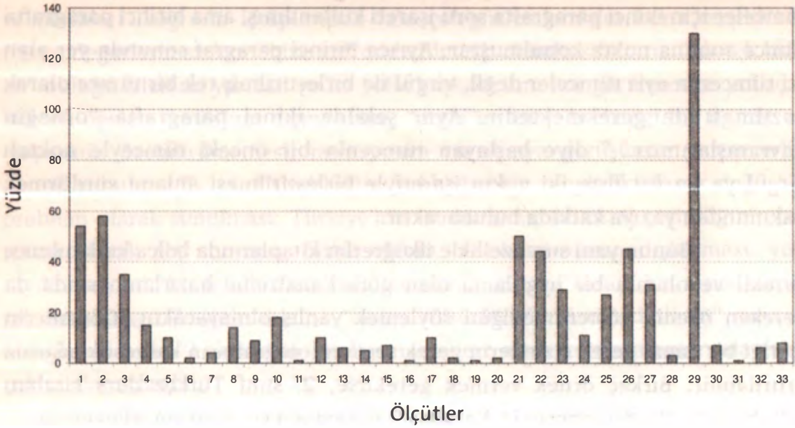
> Peki arkadaşımız mı bizi hep üzmüştür. Yoksa biz de farkına varmadan arkadaşımızı üzüyor muyuz. Tabi ki arkadaşımızın hoşumuza giden davranışı da vardır. Hoşumuza gitmeyen davranışı da...
>
> Aynı şekilde bizim de arkadaşımızın hoşuna giden ve gitmeyen davranışımız vardır. Bunu nasıl öğrenebiliriz? Öğrenmemiz çok kolay. Örneğin davranışlarımızı kontrol edebiliriz. Kontrol de şöyle olabilir;... (Çanakçı vd., 2006: 57)

Görüldüğü gibi yazıda noktalama işaretleri kullanımında ciddi tutarsızlıklar var. Alıntıdaki ilk paragrafta soru işaretlerinin eksikliği görülmektedir ve ikinci paragrafın sonunda kullanılan noktalı virgülün kul-

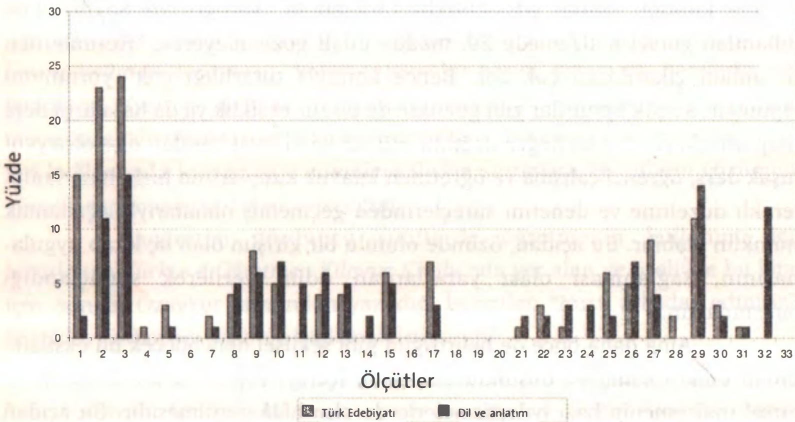
lanımı sorunludur. "Peki" sözcüğünden sonra virgül konulmamıştır. Benzer tümceler için ikinci paragrafta soru işareti kullanılmış, ama birinci paragrafta tümce sonuna nokta konulmuştur. Ayrıca birinci paragraf sonunda yer alan iki tümcenin ayrı tümceler değil, virgül ile birleştirilmiş tek bir tümce olarak yazılması da gerekmektedir. Aynı şekilde ikinci paragrafta "örneğin davranışlarımızı..." diye başlayan tümcenin bir önceki tümceyle noktalı virgül ya da üst üste iki nokta işaretiyle birleştirilmesi anlamı sürdürmek bakımından yazıya katkıda bulunacaktır.

Bunun yanı sıra özellikle ilköğretim kitaplarında bolca kullanılması gerekli ve olumlu bir uygulama olan görsel malzeme hazırlanmasında da gereken özenin gösterilmediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Görsellerin içeriği bir yana, gerek çizimlerin gerek seçilen fotoğrafların kalitesi kuşkusuz artırılabilir. Birkaç örnek vermek gerekirse, 2. sınıf Türkçe ders kitabını (Coşkun vd., 2006) tarayan H. Karakaş "70. sayfada yer alan görsel öğelerin ... çirkinliği, anlamsızlığı, saçmalığı abestir ve eğitim hakkına saldırıdır" diyerek bu malzemeyi çözümleme ölçütlerinin 1. ve 29. maddeleri kapsamında değerlendirmektedir. Gene 4. sınıf Türkçe ders kitabını (Çanakçı vd., 2007) okuyan taramacı 93. sayfadaki görselleri yazının içeriğiyle ilgisiz ve gereğinden sık kullanılmış olarak değerlendirmektedir. 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabını (Altan vd., 2007b) tarayan M. Karagöz de sayfa 11'de kullanılan görsel malzemede 29. madde ihlali gözlemleyerek, "Resimlerden bir anlam çıkarılması çok zor. Bence konuyla tutarlılığı yok" yorumunu yapmıştır. Küçük ayrıntılar gibi gözükse de bu tür eksiklik ya da hataların ders kitaplarında yer alması doğru değildir. Bu tür hayli basit hataları olsa olsa yeni kuşak ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının hızla hazırlanıp, gerekli düzeltme ve denetim süreçlerinden geçmemiş olmalarıyla açıklamak mümkün olabilir. Bu açıdan, özünde olumlu bir girişim olan üç kitap uygulamasının, sağlanması olası yararlardan ödün verilerek sonuçlandığı kanısındayım.

Ama daha önce de belirttiğim gibi şekilsel denebilecek bu eksikliklerden daha önemli ve düşündürücü olan, içeriğe ilişkin sakıncalı metin ve görsel malzemenin bazı iyileştirmelerle de olsa hâlâ görülmesidir. Bu açıdan ilköğretim Türkçe kitaplarında gözlemlenen insan hakları ihlallerinin genel dağılımına bakarak işe başlamak istiyorum. Tablo 3'te de görüleceği gibi ilk üç ölçütle (ki bunlar "Doğrudan İnsan Haklarına Aykırı Öğeler; Temel İnsan Hakları Kavramlarında Yanlışlar, Kasti Saptırmalar, Görmezden Gelmeler" genel başlığıyla tanımlanan ve uluslararası belgelerle saptanmış insan haklarıyla doğrudan çelişen öğelerdir) ilgili ihlaller özellikle göze çarpar niteliktedir.



Aynı şekilde ortaöğretimde Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım kitaplarında da ilk üç ölçüte ilişkin pek çok sorun saptandığı Tablo 4'ten anlaşılmaktadır.



Sorun(lu) olarak tanımlanan metin ya da çalışmaların neden ya da nasıl insan haklarını ihlal ettiğini değerlendirirken dikkate alınması gereken bir konunun da ihlalin "saydamlığı" ya da "görünürlüğü" olduğu düşünülebilir. Bazı metin ya da çalışmalar bazen doğrudan ayrımcılık veya insan haklarına saldırı ifadeleri içermekte, bazen de öğrenciyi düşünsel ve eğitimsel biçimlenme ve bilgi-deneyim birikimi itibariyle henüz hazır olmadığı soru ve sorunlarla yüz

yüze getirerek eğitim hakkına dolaylı saldırı niteliği taşımaktadır. Özellikle ikinci olarak değindiğim ve "dolaylı" veya "örtük" olarak da nitelenebilecek insan hakları ihlallerinin görünürlüğünün az olması onların daha az "sakıncalı" olduğu anlamına hiç gelmemektedir; hatta tersine, algılanma ve kitapların bu tür ihlallerden arındırılması yönünde zorluk çıkardıklarından, daha köklü bir sorun oluşturdukları söylenebilir. DKİH-I'den bu yana bu tür ihlallere yol açan eğitimsel yöntemler açısından da az yol alındığı kanısındayım. Bu nedenle öncelikle bu tip bir öğrenci çalışmasıyla söze başlamak istiyorum.

2. sınıf Türkçe ders kitabının (Coşkun vd., 2006) ikinci temasında "Atatürk" konu başlığı altında öğrencilere iki düzyazı, iki şiir örneği sunulmaktadır. İlk şiir "Atatürk Çocuk Olmuş" başlıklı, Atatürk'ün salıncakta sallanan bir fotoğrafıyla desteklenmiş, 10 dizelik ve akılda kolayca kalan Aziz Sivaslıoğlu imzalı bir şiirdir. Gerek yapısı, gerek içeriği çocuklara böylesine önemli bir devlet adamının da kendileri gibi yaşamış, eğlenmeyi sevmiş ve tüm yaşamını kaplayan çok önemli ve "ciddi" eylemlerinin yanı sıra kişiliğinde "çocuksu" bir yan da barındırmaya devam etmiş olduğunu aktardığından iyi bir seçim olduğu kanısındayım. Diğer şiir ise "Atatürk'ü Sevmek" başlığını taşıyan ve bir ilköğretim öğrencisi tarafından yazılmış, dört dizeli üç dörtlükten oluşan bir metindir. Dili ve yazanın da "kendilerinden" biri olması öğrenciye şiiri sevdirecek niteliktedir. Düzyazı parçalarından ilki Atatürk'ün kısa bir yaşam öyküsü, diğeri ise "Atatürk Hasta Bebeğime Doktor Getirmişti" başlıklı, A. İlhan Gülek kaynaklı bir çocukluk anısıdır. Özellikle ikinci metin Atatürk'ün çocuklarla ilişkisini yansıtan, sıcak bir öyküdür. Her iki metin de ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlayabileceği bir dile sadeleştirilmiş ve bol fotoğrafla desteklenmiştir. Yaşam öyküsü ise çok kısa (19 tümce) ve Mustafa Kemal Atatürk'ün ailesi ve devam ettiği okullar ile askeri ve siyasi yaşamını özetleyen bir yazı olarak öğrencinin anlaması kolay bir metindir.

Bütün bu olumlulukların yanı sıra yaşam öyküsünde yer alan iki cümleye dikkat çekmek istiyorum: "Türkiye Cumhuriyeti'ni kurdu. Ülkemizin gelişmesini sağlayacak yenilikleri gerçekleştirdi." (agy, s. 27) Kuşkusuz gerek Kurtuluş Savaşı'nda, gerek Cumhuriyet'in kuruluşu ve izleyen süreçte gerçekleştirilen yenilik ve değişikliklerde Atatürk'ün yerinin ve katkısının vurgulanması doğaldır. Ama çok katmanlı ve aşamalı, uzun bir zamana yayılan, pek çok kişi ve kurumun payının bulunduğu bu sürecin Atatürk tarafından "tek başına" gerçekleştirildiği izlenimi veren bu yüklemlerin ikinci sınıf öğrencisi tarafından doğru bir bakış açısıyla değerlendirilebileceğinden kuşkuluyum. Üstelik küçük bir çocuğun Atatürk'ü ve yaptıklarını sağlıklı değerlendirmek için gereken bilgi ve deneyime sahip olmadığını, bu temada yer alan diğer okuma parçasında İlhan Gülek de dolaylı olarak dile getirmektedir: "Bizler onun büyüklüğünü

kavrayacak kadar büyük değildik. Atatürk'ten bizimle oyun oynamasını, oyuncak fincanlarımızdan çay içmesini istedik." (agy, s. 30)

Ama bu metinlerin içeriklerinden bağımsız olarak, temanın sunulduğu giriş sayfasında yer alan sorular bence daha da düşündürücüdür. Okunacak metinler liste olarak verilmiş ve "Neler Düşünüyorsunuz?" başlığıyla öğrenciye beş soru yöneltilmiştir.

1. Atatürk hakkında neler biliyorsunuz?
2. Büyüklerinizin çocuksu davranışlarda bulunduğunu gördünüz mü? Bir örnek veriniz.
3. Atatürk çocuklarla zaman zaman oyun oynardı. Bu konuda neler düşünüyorsunuz?
4. Atatürk'ü neden çok seviyorsunuz?
5. Atatürk olmasaydı neler olurdu? (agy, s. 24)

Bu sorulardan ilk dördü okuma parçalarının içeriğiyle doğrudan bağlantılıdır. Birinci soru öğrencinin Atatürk'e ilişkin genel bilgisini anımsamasına yönelik, ikincisi doğrudan kendi yaşamından gözlemlerini aktarmasını amaçlayan ve temaya giriş olarak yararlı sorulardır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci soruların okuma parçalarına hazırlık niteliğinden çok, doğrudan öğrenciyi çözümleme yapmaya yönlendireceği düşünülmüş olmalı. Özellikle üçüncü soru bu açıdan işlevseldir. Ama dördüncü soru "Atatürk'ü neden çok seviyorsunuz?" (vurgu benim), özcü bir önermeyle başlayıp öğrenciyi belki de dile getirmeye hazır olmadığı bir duyguyu yapay, yapmacık ya da doğru olmayan sözcüklerle ifadeye yönlendirmektedir. Soru "Sizce insanlar Atatürk'ü neden sever?" olarak sorulmuş olsa öğrenci bilgi ve gözlemlerini "hata" ya da "eksiklik" duygusuna kapılmaksızın, bir olasılık, akılcı bir tahmin düzeyinde dile getirmekte özgür kalır, dilerse yanıtını kişiselleştirebilirdi. Ama bizzat kendi duygularına yönelik ve mutlaka tek tip bir duygunun ("çok sevmek") kaynağını bulması ya da anlaması pek kolay olmasa gerek. Dolayısıyla bu yönerge fazlaca "yönlendirici" ve öğrencinin klişelere sığınmasına yol açacak niteliktedir.

Beşinci soru ise büsbütün zordur: Bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisine "Atatürk olmasaydı neler olurdu?" gibi bir soru sorulması yersiz ve gereksizdir. Nitekim kitabı tarayan H. Karakaş, "Bu sorunun bilimsel bir yanıtı değil çocukta, öğretmende de yoktur... Tarihe mal olmuş bir kişilik ve onun içinde yer aldığı olaylar dizisinin sağlıklı bilimsel bilgisinin eğitimi yerine... beyin yıkama faaliyeti[dir]" yorumunu yapmıştır. Bu soru belli bir bilgi birimine ek olarak değerlendirme, çok yönlü düşünme ve çözümleme gerektirdiğinden ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinden beklenemeyecek kadar karmaşık bir süreç içerir. Dolayısıyla da yedi-sekiz yaşlarındaki bir öğrencinin böyle bir soruya vereceği cevap yüzeysel ve ezberlenmiş bazı kalıplardan oluşacaktır. Bu da öğrencide "düşünme" yerine "ezberleme" alışkanlığını besler bir uygulamadır

ki, eğitim hakkının kısıtlanması ve uzun vadeli bir davranış bozukluğunun üretilmesi anlamına gelir.

Bu tür örtülü ve dolaylı ihlalleri örneklerle çoğaltmak mümkün, ama insan haklarını daha doğrudan hiçe sayan ya da görmezden gelen bazı örnekler de görülmektedir. Çoğu zaman bu örneklerin "vatanseverlik" ve "iyi yurttaşlık" bağlamlarında sunulması da gerek genç okuyucunun algılarında ve düşünsel gelişiminde karışıklık ve koşullanmalara yol açacağından, gerek Türkçe ve edebiyat güzel yazı örneklerinin salt içeriği bu türden metinlere indirgenmesi nedeniyle, pek çok açıdan sakıncalıdır. Birkaç örnek vermek , 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Cumhuriyet" konu ve başlıklı şiirde, taramacı S. Çiçek'in de dikkat çektiği, "Hiç kimseye değil; Allah'a kuluz," "Kalbimiz imanlı, güçlü kolumuz" gibi dizeler özgür bir ulus ve demokratik yönetimin koşullarını din ve inançla ilintilendirmektedir (Kapulu vd., 2007a: 29). 7. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabını tarayan M. Karagöz, öğrencilerin elindeki ders kitabında da yer alan Rasim Köroğlu imzalı şiirdeki "Bayrağımız için al kanımızı,/Vermeyi öğretti bize Atatürk" (Altan vd., 2007c: 98) dizelerine dikkat çekmiştir. Şiirin bütününde bilim ve eğitimin önemi vurgulanmakla birlikte, yukarda alıntılanan dizelerde yurda ya da ulusa katkıda bulunmanın "kanımızı vererek" yapılabileceği söylenmekte ve bu görüşü desteklemek için Atatürk'ün otoritesinden yararlanılmaktadır; dolayısıyla 27. ve 29. ölçütlerin ihlali söz konusudur. Gene adı geçen kitapta Atatürk'ün sanata olan ilgisi ile sanat ve sanatçılara verdiği önem ve değerin vurgulandığı metinlerde bile sanatçı yanı askerlikle ilintilendirilmektedir. Taramacı M. Karagöz, Yılmaz Aybar tarafından yazılan ve kitapta alıntılanan "Sanatçı Atatürk" başlıklı şiirde bile, "Sanatçı damarı sapasağlam bir asker,/Bir yaratıcı önderdi Atatürk./Yoksa kazanabilir miydi onca savaşı?/Cumhuriyeti yoktan nasıl var ederdi Atatürk?" (agy, s. 106) dizeleriyle de savaş ve sanat arasında kurulan bağlantının yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, seçilen "şiir"lerin sanatsal/yazınsal değerlerini hiç değerlendirmeye katmaksızın söylemek isterim ki, şiirlerin pek çoğunun "vatanseverlik" temasıyla bezenmiş olması kuşkusuz bir rastlantı değildir. Ayrıca bu "duygu"nun çoğu kez "vatan uğruna ölümü göze alma" şeklinde ifade bulması, gerek genç okurda tek tip bir ulus ve vatan sevgisi geliştirmeye yönelik olması nedeniyle, gerek barış kültürüne ciddi bir engel oluşturduğu için sakıncalıdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin yanı sıra bazıları kaynaklardan alınmış, bazıları söz konusu ders kitabı için özel yazılmış düzyazı örneklerinde de sorunlar gözlemlenmiştir. Şunu belirtmek gerekir ki, Türkçe ders kitaplarında insan hakları temalı daha çok metin olması DKİH-I'den bu yana gözlemlenen olumlu bir değişikliktir. Ama çoğu zaman konunun ele alınış

biçiminde sorunlara rastlanmakta. Örneğin taramacı S. Çiçek, *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*'ndaki "Atatürk ve İnsan Hakları" (Kapulu vd., 2007a: 39–40) başlıklı yazıyı değerlendirirken "Atatürk temalı ünitede insan hakları konusuna da yer verilmesi oldukça önemli bir gelişme olmakla beraber konunun yüzeysel ele alınışı, Atatürk'ün insan haklarıyla ilgili bakış açısının hamasi bir söylemle dile getirilişi, insan olarak zaten doğuştan sahip olunan hakların Atatürk tarafından bağışlanan haklar gibi anlatılması 4. maddenin ihlali anlamına gelmekte" demiştir. Gene S. Çiçek tarafından değerlendirilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri" başlıklı yazıda (Kapulu vd., 2007b: 30-31), taramacının da vurguladığı gibi, vatana hizmet anlayışının doğrudan kişinin canını vermesi ya da vermeye hazır olması şeklinde dile getirilişi (3. madde), evrensel belgelerle kabul edilen en temel hak ve özgürlük olan yaşam hakkının (1. madde) "gerekirse vatan için vazgeçilebilir" şeklinde sunulması sakıncalıdır. Üstelik bu görüşün M. Kemal Atatürk'ün sözleriyle desteklenerek verilmesi de 27. maddenin ihlalidir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında (Altan vd., 2007a) yer alan "Türk Dili" başlıklı yazı da ciddi kavramsal sakıncalarla doludur. Türkçeyi tanıtmak ya da önemini açıklamak için seçildiği anlaşılan bu metinden bir bölüme yer vererek sorunlara dikkat çekmek istiyorum:

> Atatürkçülükte; milli kültür, bağımsızlık, milli bütünlük ve toplumsal barışın korunması, sürdürülmesi için milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin, birbirinden farklı olmaması, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir. Türk milletini meydana getiren unsurların başında Türk dili vardır. Türk'üm diyen herkesin Türk dili i bilmesi ve kullanması şarttır... Türk dili her yönü ile milli olmalıdır. Millet kavramı için zorunlu olan kültür ve ülkü birliğinin, dil birliği olmaksızın gerçekleşebilmesi söz konusu değildir... Türk milletinin iki parçadan meydana gelmesi mümkün değildir. Bu temel esas her şeyden çok, dil için geçerlidir. Türk dili tektir ve bütün Türkler tarafından aynı şekilde bilinip kullanılmaktadır. (agy, s. 33)

Günümüzde uluslararası hukuk ve insan hakları bağlamında "ulus," "yurttaşlık," "millet," "milliyet" veya "dil birliği" gibi kavramların tartışıldığı değerler dizisinin bu metinde yansıtılma biçimi tartışmalıdır. Tek yönlü ve dolayısıyla taraflı bir bakış açısıyla ele alınan bu kavramlardan farklı siyasi ve düşünsel yaklaşımlar olabileceği ima bile edilmeksizin, tek bir görüşün kesin ve (tek) doğru olarak sunulması kuşkusuz siyasi bir tavırdır. Devlet politikaları gereği öğrencilerin "siyaset"ten uzak durmaları beklenirken, bu tür metinler öğrenciyi tam da güncel siyasi ve kültürel tartışmalarda taraf haline getirerek doğrudan telkinde bulunmakta ve eğitimin esas amacı olan eleştirel, çözümlemeci "birey" yerine, kendisine verileni belleyen "yurttaş" fikri beslenmektedir.

Ortaöğretim ders kitaplarına geçmeden önce ilköğretim kitaplarında bolca gözlemlenen ve *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler*

kapsamında 21.-24. maddelerde "Cinsiyet Ayrımcılığı, Kadına Biçilen Toplumsal Rol" olarak özetlenen ihlallere Türkçe ders kitaplarından da örnek vermek isti-yorum. Şunu belirtmek gerekir ki bu konuda Türkçe ders kitaplarında genel bir iyileşme olduğunu söylemek mümkün; ama bu konuda da ders kitaplarının duruş ve bakış açısının "yeterli" yerine "iyi" olması gerektiğinden eksikliklerin giderilmesi büyük önem taşımaktadır. Sorunlu metinlerin yanı sıra, ilköğretim ders kitaplarında öğrencinin yaşı ve bilgi birikimi açısından yararlı ve gerekli bir unsur olarak yaygın kullanılan görsellerde çok sıklıkla kadının "evde" ya da kamusal alanda gene kadına "uygun" yani eğitici ya da sağlık sektöründe meslek dalları içinde (öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk gibi) betimlendiğini görüyoruz. Örneğin "birey ve toplum" ve "telefon kuralları" konularının ele alındığı ilköğretim "okuma yazma öğreniyorum" kitabında (Aydın vd. 2007: 9, 31) iki kere kullanılmış olan ve ocaktaki yemeğini karıştırırken bir yandan da telefonla konuşan bir kadın figürü bulunmaktadır. Taramacı Z. Oğuz bu görsele ilişkin olarak, "bu resim [ile] kadının ev içindeki eşitsiz işbölümü yeniden doğallaştırılmış ve yeniden üretilmiş olurken, çevresindeki diğer resimler de cinsiyet rolleri arasındaki 'karşıtlığı' öğrencinin gözüne sokmak ister gibi" demektedir. Gerçekten de Oğuz'un altını çizdiği gibi, erkekler yazıhanede ve/ya da iş giysileri içinde telefonla resmedilmişken kadın figürünün ev işi yapar ve o sırada telefonla konuşur gösterilmesi özensizlikten öte belli toplumsal rolleri vurgular niteliktedir.

Görsellerden bağımsız olarak, kadınların toplumsal konumunu ve kadın haklarını ele alan metinlerde de sorunlar var. Doğrudan ihlallerin çoğu, insan haklarının diğer unsurları gibi kadın haklarının da doğuştan var olan değil, lütfedilerek "verilmiş" olarak sunulmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Kadın Ulusun Temelidir" başlıklı yazıda (Kapulu vd., 2007b: 32–34) Atatürk'ün kadınlar hakkında görüşleri ele alınmıştır. Atatürk ve çevresinin "asker kadınlar" konulu sohbetinde "Türk kadınının özellikleri ve üstünlüğü"nün vurgulandığı belirtilerek, daha sonra Atatürk'ün bir kız lisesini ziyaretinde gündeme gelen kadınların "seçme, seçilme hakları ve askerlik görevi" hakkında tartışmanın sürdüğü belirtilmektedir (agy, s. 32). Yazıda Atatürk genç kadın öğrencilere "Milletvekili olmak ister misiniz?" diye sorar ve onların olumlu yanıtından sonra şöyle devam eder:

> Dünyada kadınlar... seçmek ve seçilmek hakkını büyük uğraşmalar, geri görüşlerle savaşmalar sonunda elde etmişlerdir. Tüm uğraşmalara karşın, pek çok ülkede ne yazık ki hâlâ elde edememişlerdir. Siz de hiç uğraşmadan elde edemezdiniz. Fakat analarınız böyle bir mücadeleyi, memleketimizde kadın hakları diye bir hakkın ve tüm hakların ağza bile alınamadığı zamanlarda dile getirebilmiş ve en önemlisi, savaş alanlarında tarih boyunca

görülmemiş kahramanlıklar yaratarak vermişlerdir. Siz, bu olağanüstü gayretlerin sonucunu yaşayacak, seçmek ve seçilmek hakkını alacaksınız... Milletvekili seçer ve seçilirsiniz, ancak asker de olacaksınız. (agy, s. 33-4)

Görüldüğü gibi Atatürk'ten aktarılan bu sözlerle kadın haklarının gene askerlik/savaş alanlarında "kahramanlık" ve "fedakârlık" ile kazanılmış haklar olduğu vurgulanmaktadır. Barış toplumunun en doğal unsurları olan seçme ve seçilmenin doğuştan ve kendiliğinden sahip olunan haklar değil, ancak bir otoritenin "vermesi" ile edinilmiş ve savaşmak koşuluyla hak edilebilecek oldukları görülmektedir. Bir başka 6. sınıf Türkçe ders kitabında, "Kadının Sosyal ve Siyasi Haklarını Kazanması" başlığıyla verilen ve kaynağı www.meb.gov.tr olan yazıda da gene Atatürk'ten naklen, "Bizim dinimiz hiçbir vakit kadınların erkeklerden geri kalmasını talep etmemiştir. Allah'ın emrettiği şey, erkek ve kadının beraber olarak ilim ve bilgiyi kazanmasıdır" (Erol vd., 2007: 41) denmektedir. Bu kez de kadının erkekle eşit haklara sahip oluşu askerlik becerisine değil, dinin gereğine bağlanmaktadır. Bunlar temel hak ve özgürlüklerin ancak dolaylı ve bazı otoritelerce verilmiş olduğu izlenimini uyandıran, bunu da gene Atatürk'ün kişiliğinden yararlanarak yapan ifadelerdir.

Bu tür ihlallere ek olarak, çoğu zaman kadın ozan ve yazarlardan çok az metnin örnek olarak seçilmesi ve/ya da kadınların yok sayılması kadın haklarının en yaygın ihlallerini oluşturmaktadır. Türkçe ve edebiyat kitaplarının kaynakçaları incelendiğinde gerek kaynak nitelikli yapıtların, gerek yaratıcı yazın örneklerinin çok ağırlıklı bir bölümünün erkek yazarlardan seçildiği gözlemleniyor. Cinsiyet ayrımcılığı DKİH-II kapsamında ayrı bir yazıda ele alınacağından, fazla ayrıntıya girmeksizin bir örnek vermek isterim: Taramacı S. Çiçek 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kültürü başlıklı altıncı temada yer alan Halim Yağcıoğlu imzalı "Kitaplarımın Cumhuriyeti" şiirinde (Kapulu vd., 2007b: 88-9) adı geçen 14 ozan ve yazar arasında tek bir kadın edebiyatçının bulunmamasına dikkat çekmiştir. Edebiyatı ve okumayı sevdirmek için seçilen bir metinde, bırakın metnin kadın bir ozandan alınmasını, tek bir kadının adının bile anılmadığı bir örnek seçilmiş olması düşündürücüdür. Kuşkusuz ders kitaplarında, özellikle edebiyat alanında nitelikli ve önemli erkek yazarlara yer verilmemesi söz konusu olamaz; ama kadının her alanda olduğu gibi sanat alanında da yerini özellikle vurgulamak gereklidir. DKİH-I sonrasında Hülya Uğur Tanrıöver'in dile getirdiği gibi,

[T]arama çalışmalarında karşımıza gelen 'ayrımcı' metinlerin bir bölümü, önemli yazar ya da şairlerin yapıtlarından alıntılardır. Bu durumda, yapıtların üzerinde oynama/düzeltme yapılamayacağına göre, yazar ve yapıt seçiminde cinsiyet ayrımcılığı boyutunu göz önünde bulundurmak gerekir. Kaldı ki, bu da her zaman bir çözüm olmayabilir, çünkü eğer o yapıt edebi açıdan ... vazgeçilmezse, bu kez de belli bir alanda eksik bilgi aktarımı söz konusu ola-

bilir. Dolayısıyla, bu tür alanlarda cinsiyet ayrımcı ifade ve söylemlerle mücadele etmenin en iyi yolu, öğretmenlerin açıklama ve çözümlemelerinde bu boyutun da altını çizmeleri[dir]. (Tanrıöver, 2003: 118)

Ne var ki, metnin sınıfta tartışılması sırasında öğrenci ve öğretmene yol gösterildiği de tartışmalıdır. Bu şiire ilişkin öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm çalışmalar sözcük çalışması niteliğindedir. Oysa hem öğretmene yol gösterecek, hem de öğrencinin elindeki çalışma kitabında yer alacak ek çalışmalar hazırlanarak cinsiyet ayrımcılığını engellemek mümkün olabilir. Örneğin öğrencinin şiirde adı geçen on dört erkek ozan/yazar yerine birer kadın edebiyatçı ismi koymasını istemek, erkek edebiyatçıların önemlerini azaltmaksızın öğrencinin bilgi dağarcığını ve bakış açısını zenginleştirecek bir çalışma olarak önerilebilir.

Ortaöğretim "Türk Edebiyatı" ve "Dil ve Anlatım" kitaplarında görülen sorunlara geçmek için toplumsal cinsiyete ilişkin ihlaller iyi bir ortak payda oluşturmakta. Her ne kadar yazımın başında cinsiyet ayrımcılığına ilişkin ihlallere niceliksel olarak daha çok ilköğretim kitaplarında rastlandığını belirttimse de, 21.–24. madde ihlallerinin ortaöğretim edebiyat kitaplarında da ciddi bir sorun oluşturduğunu vurgulamakta yarar var. Örneğin taramacı M. Küçük, 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı (Kurt vd., 2007a) için yaptığı genel değerlendirmede kadın ozan ve yazarlara çok az yer verildiğini ve kitapta kullanılan tüm metin ya da alıntıların sadece üçünün kadın yazarlardan seçildiğini, ayrıca "kitapta eserleri kullanılan ve resimler kaynakçasında yer alan" 23 çizerden sadece üçünün kadın olduğunu belirtmektedir. Küçük ayrıca, kitabın bütününe bakan biri tarafından, dördü kadın on dört yazar tarafından yazılmış bu ders kitabından adeta "Türk edebiyatında hemen hemen hiç kadın yazar ürün, haydi kayda değer ürün diyelim, vermemiştir" gibi bir tablo çıkarılabileceğini söyleyerek konunun ciddiyetini vurgulamaktadır.

Ortaöğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin sakıncalı yaklaşım ve metinlerin yanı sıra daha pek çok alanda insan hakkı ihlali bulunduğunun altını çizmek gerekmektedir. Ortaöğretim edebiyat kitaplarını okuyan hemen tüm taramacılar, "çeşitliliğin/farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması"na, "insanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali"ne, seçilen metinlerdeki yoğun hamasi söyleme ve barış hakkının ihlali ile savaşın ve ölümün yüceltilmesine dikkat çekmekteler. Üzücü olan, DKİH-I sonrasındaki tarama sonuçlarını değerlendirmek üzere yazmış olduğum makalede belirttiğim bu sakıncaların ve ihlallerin devam ediyor olmasıdır (Tarba Ceylan, 2003). Bu nedenle "İlköğretim Türkçe, Lise Türkçe ve Edebiyat Kitaplarında İnsan Hakları ve Öğrencinin Yeri" başlıklı o makalede de dile getirmiş olduğum bu sorunlara bir kez daha, ayrı ayrı bakmakta yarar görmekteyim.

9. sınıf Türk Edebiyatı kitabını (Kurt vd., 2007a) tarayan M. Küçük, kitabın genel değerlendirmesinde, gözlemlemiş olduğu çok önemli bir yaklaşım sorununa değinmektedir:

> Türk Edebiyatı yerine, eğer yurttaşlık anadili Türkçe olmakla sınırlı değilse, bu ülkede yaşayan diğer dillerde üretilen edebiyat ürünlerine de yer veren bir Türkiye Edebiyatı daha uygun olur. Çeviriyle yine Türkçe verilsin, ama bu ülkenin yurttaşlarının ürettiği edebiyat olsun. Kitapta özellikle Türkiye dışında Orta Asya Türk edebiyatından ürünler yer almakta, bunun dışında özellikle Batı'dan çeviri metinlere, daha çok karşılaştırma yapılmasını sağlamak amacıyla, yer verilmekte. Bu da yurttaşlığın Türklük temelinde tanımlanması ve ayrımcılıktır.

Türkiye'de konuşulan ve yazılan, Türkçe dışındaki dillerde üretilmiş sanat eserlerine hiç yer verilmemiş olması, "Türkiye" değil "Türk" edebiyatı kitapları hazırlandığı gerekçesiyle açıklanmak istense bile, kitaplarda diğer ("dünya") diller(in)den az sayıda da olsa çeviri metinlerin yer aldığı düşünülürse bu gerekçe anlamını yitirmektedir. Gerek Türkiye'de gerek dünya ülkelerinde yazılmış ve başka dillerde üretilmiş yapıtlardan seçilecek örneklerle kitapların niteliksel anlamda zenginleşeceği, okunacak Türkçe edebiyat metinlerinin öğrenci açısından evrensel bir çerçeve ve bakış açısına oturmasında yararlı olacağı açıktır. 11. sınıf Türk Edebiyatı kitabını (Kurt vd., 2007b) tarayan S. Altınbaş, "kitapta Türk edebiyat akımlarının Batı'dan etkilendiğinden bahsedilmektedir. Ancak karşılaştırmalı bir yöntem benimsenmemiştir... Dolayısıyla bu etkinin neden ve nasıl gerçekleştiğine dair sorgulamaya hiç girilmemiştir" diyerek sorunun başka bir boyutuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla pek çok açıdan gerekli olan bu uygulamaya DKİH-I sonrasında hâlâ geçilmemiş olduğunu gözlemlemek üzücüdür.

Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler 11. madde ("çeşitliliğin/farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması") ve 13. madde ("fikir ayrılıklarının, olumsuz-istenmeyen bir şey olarak; 'birlik beraberliğin' ise her zaman için en istendik şey olarak sunulması") çoğu zaman koşut giden sorunlar olarak gerek Türk Edebiyatı gerek Dil ve Anlatım kitaplarında karşımıza çıkmaktalar. 11. sınıf Dil ve Anlatım kitabında Prof. Dr. Şerif Aktaş'tan alınan metinde (Acar vd., 2007b: 55), Ömer Seyfettin'in yapıtlarında sınıfsal ve kültürel farklılıkları eleştirmesini, Aktaş'ın "bize has değerlerden uzaklaşmış aydınların yaşama biçimi" sözcükleriyle övmesi, taramacı S. Çiçek tarafından 13. madde ile beraber 26. maddenin de ihlali olarak saptanmıştır. 13. madde kapsamında bir başka ihlal 11. sınıf Türk Edebiyatı kitabında yer alan "Atatürk Milliyetçiliği" başlıklı metinde görülmektedir (Kurt vd., 2007b: 160). Taramacı A. Güvenç, "milli duygulardan yoksun bir Türk'ün yaşamını rahatça sürdüremeyeceği ileri sürülerek de bireyin tek başına varlığı yok sayılıyor" saptamasıyla

topluluğu sürekli bireyin önüne koyan yaklaşımı eleştirmektedir. Taramacı N. Direk, 9. sınıf dil ve anlatım kitabında (Acar vd., 2007a: 29) "milli birlik ve beraberliğin güçlenmesinde dilin rolünü araştırınız" yönergesi ile öğrenciden istenen 5. etkinlik kanalıyla milletin homojen bir kitle olarak sunulduğuna dikkat çekerek, "ana dili Kürtçe olan nasıl cevap verecek?" diye sormuştur.

Kuşkusuz örnekleri artırmak olası. Ama esas olarak, kitapların arkasında yatan ve tüm edebiyat kitaplarında hissedilen temel yaklaşımın sakıncalarını vurgulamak istiyorum. DKİH-I tarama sonuçlarında da belirttiğim gibi, Türkçe ve edebiyat kitaplarında öğrencinin edebiyatın bir sanat dalı ve kendini dile getirme yolu olarak ne denli zengin ve çeşitli olanaklar sunduğunu görmesine engel olacak bir şekilde, sürekli aynı tema ve konularda metinler seçilmektedir. Seçilen metinlerin ezici bir çoğunluğunda "vatanseverlik," "kahramanlık," "ülke ve millet için fedakârlık ve ölüm" temalarının işlenmesi, hemen her konu bağlamında Atatürk ya da Atatürkçülük üzerine metinler kullanılması, Türkçenin tüm iyi örneklerinin salt bu konular çerçevesinde mi yazıldığını sorduracak kadar dikkat çekicidir. "İlköğretim Türkçe, Lise Türkçe ve Edebiyat Kitaplarında İnsan Hakları ve Öğrencinin Yeri" başlıklı yazımdan aşağıda aktardığım saptama ne yazık ki DKİH-II çerçevesinde de güncelliğini korumaktadır:

> Türkçe ve daha sonraki yıllarda edebiyat eğitiminin Türkçenin beslendiği ve konuşulduğu sosyal, siyasal ve coğrafi ortamdan soyutlanarak yapılması, Türkçe konuşan insanların ortak geçmişlerinden ve değerlerinden bağımsız olarak sürdürülmesi kuşkusuz olanaksızdır. Ancak Türkçenin beslendiği ortam ve Türkçe konuşan insanların ortak geçmişi sadece kahramanlık, ulus ve devlet savunması ve Atatürkçülükten ibaret değildir. Türkçe ve edebiyat müfredatının sürekli aynı konular çerçevesinde oluşturulması bir zorunluluk değil, belli bir politikanın zorlaması olarak düşünülebilir. Türkçe kitaplarında hemen her konuda seçilen metinlerin "ulus", "cumhuriyet", "devlet", "Atatürkçülük" kavramları ile bağdaştırılarak sunulması tek yönlü düşünceyi besler, farklı görüşleri dışlar bir uygulamadır. (Tarba Ceylan, 2003: 315)

Bu nedenle DKİH-I'den bu yana görülen iyileşme çabalarının henüz yeterli olduğunu söylemek ne yazık ki mümkün değil. Özellikle ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım kitaplarında mutlaka konu çeşitliliğine özen gösterilerek, daha çok yazarın çeviri veya özgün Türkçe yapıtlarına yer verilmesi gerekmektedir. Günümüz yazarlarının pek azının yapıtlarından alıntılar olduğu taramacılarca belirtilmekte ve bu konudaki eksikliğin giderilmesi gereği vurgulanmaktadır. Düşünen, eleştiren ve okuyan kuşaklar ancak anlayabilecekleri, sevecekleri ve kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunacak edebiyat kitapları okuyarak yetişecektir. Edebiyatı bir "ders" ve Türkçeyi sınavlarda başarılı olmak için "araç" olarak değil, kendi değerleriyle anlayıp tadına varacak

okurlar ve yazarlar yetişmesi için, öncelikle dilin en seçkin ve çeşitli örneklerinin genç okurlarla buluşması gerekir. Bu örneklerin aynı zamanda insan haklarını, farklı bakış, düşünce ve inançları, barış kültürünü, evrensel kültür değerlerini, çevreye saygıyı ve çeşitliğin zenginlik olduğunu vurgulayan yapıtlar olması, bu değerleri savunan bireyler kazanmak için de gereklidir.

KAYNAKÇA

ACAR, M. vd. (2007a). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9*, İstanbul: MEB Yayınları.

ACAR, M. vd. (2007b). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11*, İstanbul: MEB Yayınları.

ALTAN, A. vd. (2007a). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

ALTAN, A. vd. (2007b). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

ALTAN, A. vd. (2007c). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

AYDIN, E. vd. (2007). *İlköğretim Okuma Yazma Öğreniyorum 1*, İstanbul: Erdem Yayınevi.

ÇANAKÇI, H. vd. (2006). *Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÇANAKÇI, H. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

COŞKUN, H. vd. (2006). *İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÇOTUKSÖKEN, B. vd. (der.) (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

EROL, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

KAPULU, A. vd. (2007a). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.

KAPULU, A. vd. (2007b). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.

KURT, A. vd. (2007a). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9*, Ankara: MEB Yayınları.

KURT, A. vd. (2007b). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11*, Ankara: MEB Yayınları.

TARBA CEYLAN, D. (2003). "İlköğretim Türkçe, Lise Türkçe ve Edebiyat Kitaplarında İnsan Hakları ve Öğrenci in Yeri," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 302–320.

TANRIÖVER, H. U. (2003). "Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 106–121.

FELSEFE GRUBU DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI

Gürol Irzık[1]

Ülkemizdeki eğitim sistemine göre, mantık, felsefe, felsefe tarihi, sosyoloji ve psikoloji dersleri felsefe grubu içinde yer alıyor. Lise tipine göre bunlar zorunlu ya da seçmeli olarak sunuluyor. Örneğin genel lisede okuyan bir öğrenci, hangi alanda olursa olsun, 11. sınıfta haftada iki saat Felsefe dersi almak zorunda. Sosyal bilimler alanında okuyan bir öğrenci Felsefe dersine ek olarak, 10. sınıfta Psikoloji, 11. sınıfta Sosyoloji, 12. sınıfta Mantık dersini haftada ikişer saat almakla yükümlü. Bu yazıda liselerde okutulan felsefe grubu ders kitaplarını ve haftada bir saat seçmeli olarak okutulan Demokrasi ve İnsan Hakları ders kitabı ile İnsan İlişkileri ders kitabını ele alacağım.[2]

1. Mantık, Felsefe ve Felsefe Tarihi Ders Kitapları

Bu grupta iki mantık, bir felsefe tarihi, üç felsefe kitabı taranmıştır. Bu kitaplar şunlardır: Doğan Özlem, *Lise Mantık*; Fatma Nur Eyüboğlu ve Necati Yankın, *Lise Mantık Ders Kitabı*; Mustafa Öz, Sadrettin Kayaalp ve Aysun Derçin, *Liseler için Felsefe Tarihi Ders Kitabı*; Ahmet Arslan, *Lise Felsefe*; Süleyman Hayri Bolay, *Liseler İçin Felsefe* ve Nesrin Kale, *Liseler İçin Felsefe*.

Taramalar bir lise, üç lisans ve bir doktora öğrencisi ile iki felsefe öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Taramacılar yer yer birbiriyle örtüşen, yer yer de birbirini tamamlayan saptamalar yapmışlardır.

Mantık ders kitapları, bu gruptaki diğer kitaplarla karşılaştırıldığında insan hakları ihlalleri açısından en sorunsuz kitaplar. Bu hem nitelik hem de nicelik bakımından böyle. Tek tük ifade bozukluğu ile yanıltıcı ya da eksik bilgi

1- Boğaziçi Üniversitesi

2- Bu makalede öğrenci ve öğretmenlerden oluşan taramacıların hazırladığı tarama raporlarından çok yararlandım. Kendilerine teşekkürü bir borç bilirim. Yüzlerce sayfayı bulan raporlardaki bulguların hepsini bu yazıya alamadım. Doğal olarak, bu yazıda dile getirilen görüşlerin tüm sorumluluğu bana aittir.

dışında, sorunlu ifade ya da pasajlar yoktur. Bu tür ifadeler 29 numaralı tarama ölçütü ("Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme... Kurulmayan nedensellik ilişkileri...") kapsamında ihlaller olarak görülmüştür (bkz. Ek 1) ve nitelikli eğitim alma hakkının bir ihlali olarak yorumlanabilir. Öte yandan, taramacılar özellikle Doğan Özlem'in mantık kitabını başarılı bulmuşlar, öğrenciye bilgi aktarmanın ötesinde onun yeteneklerini geliştirmeye katkıda bulunduğunu, eleştirel ve özenli düşünmeye yönelttiğini ve karşılaştırmalı bir yaklaşımı benimsediğini belirtmişlerdir.

Taranan tek felsefe tarihi kitabı ise biraz daha sorunlu bulunmuştur. Bu kitapta az sayıda da olsa örtük ayrımcı ifadeler, yersiz konu seçimi, dolaylı yoldan savaşın olumlanması gibi sorunlar saptanmıştır. Örneğin, taramacı felsefe öğretmeni N. Direk, Karl Marx anlatılırken ondan "Musevi kökenli bir Alman'dır" (Öz vd., 2004: 106) diye söz edilmesini örtük ayrımcılık olarak nitelemektedir, çünkü Marx'ın görüşleri ile Musevi olması arasında hiçbir bağ olmadığı gibi, sözgelimi Comte, Kant, Hegel anlatılırken bu filozofların dini kökenlerinden hiç söz edilmemektedir. Bu nedenle Marx'ın Museviliğinin özellikle vurgulanması düşündürücüdür.

N. Direk gene aynı kitapta Sokrates hakkındaki şu pasaja dikkat çekiyor: "Gördüğü yerde, gençlerle tartışır ve onları çok da etkilerdi. Sadece sofistlere kızmakla kalmaz, dinsel inançlar konusunda da saldırgan bir tutum izlerdi." (agy, s. 20) Direk burada Sokrates'in felsefesinin özünü oluşturan sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımının "dine saldırmak" olarak nitelendirilmesinin onu mahkûm edenlerin bakış açısını yansıttığını ve Sokrates'i yargılayanların bağnazlığından kitapta hiç söz edilmediğini belirtiyor. Sokrates'in görüşleri ayrıntılı biçimde ve bir bütünsellik içinde verilmediği, yukarıdaki türden bir-iki cümleyle yetinildiği için, öğrencinin felsefe ile din arasındaki çetrefil ilişki konusunda sağlıklı bir fikir edinmesi zordur. Benzer biçimde, hiçbir açıklama verilmeden "5. yüzyılın ortalarında, Yunanistan'da sosyal bir hareketlenme görülür. Perslerle savaşılmış ve bu savaş siyasette demokratikleşmeyi hızlandırmıştır" yargısında bulunulması (agy, s. 18-19), Direk'in belirttiği gibi, savaş ile demokratikleşme arasında nedensel bir bağ kurup savaşı olumluyor.

Tüm felsefe ders kitapları, müfredat gereği olduğu anlaşılan genel bir şablona göre yazılmış. Bu şablonu ünite başlıkları ile alt başlıklarında görüyoruz. Örneğin, 1. ünite "Felsefeye Giriş", 1A "Felsefenin Anlamı", 1B "Felsefenin Çeşitli Alanlarla İlişkisi". Ünite alt başlıkları da alt-alt başlıklara ayrılmış. Örneğin, 1B'nin altında "Felsefenin Bilimle, Dinle ve Sanatla İlişkisi", 8B'nin altında "Tanrı'nın Varlığını Kabul Edenler", "Tanrı'nın Varlığını Reddedenler" gibi alt-alt başlıklar görüyoruz. Bazı yazarlar bunların da altında bazı başlıklar

açarak uygun ve önemli gördükleri sorunlara değinmişler. Ayrıca her yazar ünite başına hazırlık soruları, sonuna değerlendirme soruları ve bir-iki kısa okuma parçası da eklemiş.

Görüldüğü gibi, felsefe ders kitapları felsefenin tüm temel alanlarına yer veriyor. Daha da önemlisi, bunlara ilişkin belli başlı ekol ve yaklaşımları içeriyor. Müfredatın kapsamlılığı ve çeşitliliği amaçladığı açıkça görülüyor. Örneğin, siyaset felsefesi ünitesinde ilkçağ filozoflarına da, geleneksel ve çağdaş liberal düşünürlere, sosyalist ve Marksistlere de yer verilmiş. Keza, ortaçağ Hıristiyan filozofları ile İslam filozoflarının görüşleri, tanrıcılık kadar tanrıtanımazlık da uygun ünitelerde kapsanıyor.

Kuşkusuz bunlar olumlu özellikler. Ne var ki binlerce yıllık bir birikime yaslanan felsefe disiplinini bir lise öğrencisinin anlayacağı, ilgi duyup sevebileceği biçimde 200 sayfaya sığdırmak hiç de kolay değil. Felsefeyle az çok ilgilenen herkes felsefenin zor bir uğraş olduğunu bilir. Felsefi metinleri, felsefi argümanları anlamak zordur. Felsefenin kendine özgü ve öğrenciye yabancı gelen bir terminolojisi vardır. Özellikle Kant gibi, Wittgenstein gibi bazı filozofların görüşlerini yorumlamak başlı başına bir meseledir. Bir filozofun çok farklı yorumlarına rastlamak felsefede sık görülen bir durumdur. Tüm bu nedenlerle bir filozofun görüşlerini ya da bir ekolün ruhunu birkaç cümle ya da paragrafta, ezberciliğe meydan vermeyecek biçimde ve hakkıyla özetlemek kolay değildir. Mevcut felsefe müfredatı ders kitabı yazarlarından tüm bu zorlukların üstesinden gelmeyi beklemektedir. Bu da ders kitabı yazarlarına büyük bir sorumluluk yüklüyor.

Tüm taramacılar Ahmet Arslan'ın kitabını başarılı, gerek felsefi içeriği gerek insan hakları bakımından sorunsuz bulmuştur. Örneğin, taramacı N. Direk şöyle yazıyor: "Konuya ideolojik açıdan yaklaşmıyor, nesnel olmaya özen gösteriyor, [felsefe] problemlerinin sistematiğini iyi kuruyor, dili açık ve anlaşılır, bilgi yanlışları yok."

Nesrin Kale'nin *Liseler İçin Felsefe* kitabına gelince, bir taramacı erkek egemen cinsiyetçi dil kullanımına örnek olarak çok sayıda "bilim adamı" ve "insanoğlu" ifadesi kullanıldığını saptamış. Söz konusu kitapta "bilim adamı" ifadesi beş kez (Kale, 2007: 5, 41, 51, 109 ve 113), "insanoğlu" ifadesi altı kez (agy, s. 8, 47, 74, 80, 118 ve 121) kullanılmış.

Aynı taramacı, felsefe-din ilişkisinin tartışıldığı bölümde şu ifadeye dikkat çekiyor: "Kaynağı ilahi varlık olan dinsel bilgiler dogmatiktir; mutlaktır, değişmez. Dinsel açıklamalarda Tanrı'nın, tanrıların dünyaya; kutsalın, dünyevi olana aşkınlığı irdelenir. Felsefe ise her olguyu irdeleyip araştırma ve sorgulama konusu yapar ki din de bunlardan biridir; felsefe ne din içindir ne de dine karşıdır." (agy, s. 9; abç) Bu görüş 117. sayfada tekrarlanmıştır: "Din dogmalar-

dan hareket eder. Felsefe ise ne din içindir ne de dine karşıdır, dinsel olguları tartışıp sorgular." Taramacı bu ifadelerde bir tutarsızlık görmekte ve 29. tarama ölçütüne göndermede bulunmaktadır. Buradaki sorun şöyle açıklanabilir: Kuşkusuz, bir disiplin ya da alan olarak felsefenin tanımlayıcı özelliğinin dini savunmak ya da dine karşı çıkmak olduğu söylenemez. Felsefe-din ilişkisi bu türden basit bir ilişki değildir. Öte yandan, böylesi genelleyici bir ifade, felsefe ile dinin, kategorik olarak hiç bir şekilde çatışmadığı izlenimini vermektedir. Oysa bazı filozofların görüşlerinde bu iki alanın bazı bakımlardan (örneğin, Tanrı'nın varlığı konusunda) karşı karşıya geldiği de bir gerçektir. Nitekim söz konusu ders kitabının "Din Felsefesi" başlıklı 8. bölümünde Tanrı'nın varlığına ilişkin farklı yaklaşımlardan söz edilmiştir. Dolayısıyla, "felsefe ise ne din içindir ne de dine karşıdır" ifadesi, kitaptaki diğer bilgilerle bir tutarsızlık içindedir ve zaten zor bir alan olan felsefenin kavranmasında öğrencinin işini daha da zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, yazarın felsefenin sorgulayıcı özelliğini vurgulaması ve sorguladığı şeyler arasında dinin de bulunduğunu belirtmesi önemlidir.

Süleyman Hayri Bolay'ın *Liseler İçin Felsefe* kitabında da tutarsız ifadeler saptanmıştır. Örneğin, taramacı N. Direk felsefe bilgisinin anlatıldığı şu pasajdaki çelişkiye dikkat çekiyor:

> Felsefe bilgisi, aklın ve mantık kurallarının kullanılması ile elde edildiği için tutarlı ve sistemli bir bilgidir. Felsefe bilgisinin elde edilmesi, felsefe tarihindeki pek çok felsefi bilgi örneğini tanımakla ve belli konularda derinleşmekle mümkün olur. Önemli olan, bir filozofun fikirlerini felsefi form içerisinde ifade etmesidir. Bundan dolayı 'Bu düşünce yanlıştır veya doğrudur' denilemez... Felsefe bilgisi, insan zihninin problemlerini ele aldığı ve onlara aklın evrensel ilkelerine göre çözüm aradığı için genel geçerli bilgidir. (Bolay, 2005: 21)

Ders kitabı yazarı bir yandan felsefi bir görüşe doğru ya da yanlış denemeyeceğini iddia ediyor, diğer yandan da felsefe bilgisinin genel geçerli bilgi olduğunu söylüyor. Herhangi bir bilginin genel geçerli olması için doğru olması gerekmez mi? Öyleyse, felsefe bilgisi nasıl olur da ne doğru ne yanlış olabilir?

Bolay'ın bu ders kitabı için özel olarak yazdığı okuma parçası (s. 30) "somut felsefe" adını verdiği bir yaklaşımı anlatmaktadır. İyi felsefenin ne olduğunu açıklama amacı güttüğünü söylediği bu kısa pasaj kafa karıştırıcıdır: "Somut felsefe soyut kavramlarla, idelerle değil, gerçek varlıkla ve onun nitelikleriyle çalışmaktır: varoluş soyut, varolan somuttur; insanlık soyuttur, insan somuttur; bilgelik, beyazlık soyut, bilge ve beyaz somuttur. Somut olan anlaşılır, bilinir, yayılır ve zihni kaplar." Bu kısacık pasaj hakkında söylenecek çok şey var, ama nitelikli bir felsefe eğitimi açısından belki de en önemli şey şu: Bilgi kuramının anlatıldığı bir sonraki ünitede Platon ve Descartes gibi, idelere önem veren rasyonalist filozofların görüşleriyle karşılaşan öğrenci onlara

önyargısız nasıl yaklaşabilir? Dahası, "Demek ki soyut olan bilinemez, anlaşılamaz" diye düşünmez mi? Bu durumda mantık ve matematik hakkında nasıl bir fikre sahip olur? Dolayısıyla, bu ve bir önceki paragraftaki alıntıların 29. tarama ölçütü açısından sorunlu olduğu söylenebilir.

Taramacı N. Direk'e göre, Bolay'ın kitabıyla ilgili bir başka genel sorun da konuların yeri geldikçe dini bir perspektiften işlenmiş olması. Direk söz konusu kitaba ideolojik dinsel bir bakış açısının sinmiş olduğunu şu örneklerle gerekçelendiriyor:

(i) Bolay, "Ahlak Felsefesi" konulu 5. ünitenin "Etiğin Problematiği ve Yaklaşımlar" başlığı taşıyan alt başlığına bir ara başlık açmış: "Evrensel Dinlerde Ahlak Yasasının Temellendirilişi" (agy, s. 110). Ama yazar 110. sayfada ve 111. sayfanın ortasına kadar olan bölümde, evrensel dinlerin ahlak yasasını nasıl temellendirdiğinden çok, Kant, Locke ve Voltaire gibi filozoflara göndermede bulunarak, Direk'in ifadesiyle, "ahlakı dinle temellendirme" çabasına girişmiş ve böylece 19. (Kültürün dine, ahlakın dindarlığa indirgenmesi.) ve 26. ("Normatif önermelerin bilgi önermesi [Pozitif Önermeler] olarak sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması") ölçütleri ihlal etmiştir:

> Yunan felsefesinde ahlak, daima metafiziğe bağlı kalmıştır. Sokrates ile başlayan klasik felsefe, ahlakı, kuramsal metafizik araştırma ile dinin verdiği ahlaki emirlerin bir sentezi olarak ortaya koyar... Ahlaklı olmak için iyiyi bilmek yeterli midir? Hayır, iyi hareketi bilmek ve bulmak yetmez, onun zorunlu olması da gerekir. Bu zorunluluk nereden gelecektir? Akıl bu zorunluluğu ortaya koyabilir mi? Koyabilirse neye göre koyacaktır? Kant bu sıkıntıyı bildiği için, *Saf Aklın Tenkidi*'ni ikinci baskısının ön sözünde 'İnanca yer açmak için bilgiyi bir kenara bıraktım' der. Çünkü o koşulsuz emirlerin dinden geldiğini bilmektedir. Kant'tan önce J. Locke da *Doğa Kanunları Üzerine Denemeler* adlı eserinde, 'Doğa kanunları Tanrı'nın emirleridir. Onlar olmasa, biz ahlakı dayandıracak bir temel bulamayız' demektedir... Birçok düşünür, ahlaktaki bu zorunluluğu, doğrudan ya da dolaylı olarak dinden edinmiştir. Aydınlanma filozofu Voltaire, *Felsefe Sözlüğü* adlı eserinde 'ışığın güneşten geldiği gibi ahlakın da Tanrı'dan geldiğini' söyler. (agy, s. 110)

Görüldüğü gibi, her şeyden önce bu alıntıda evrensel dinlerin ahlak yasasını nasıl temellendirdiğinden söz edilmiyor. Tersine, bazı filozoflar ahlaklı olmayı dine bağlıyor diye yorumlanıyor. Demek ki bir defa başlık öğrenciyi yanıltıyor. İkincisi, yazar sözü edilen filozofların aksi yöndeki görüşlerinden, yani ahlakın hem dinden bağımsız olarak nasıl temellendirilebileceğinden hem de dine dayalı bir ahlak anlayışının problemlerinden hiç söz etmiyor. Taramacı Nuran Direk Voltaire'den şu alıntıya dikkatimizi çekiyor: "İyi insan olmak için dinden yararlanmaya çalışanlar acınacak durumdadır." (akt. Tanilli, 1994: 200) Söz konusu ders kitabında Voltaire'in bu görüşünden hiç söz edilmemiş.

(ii) Bolay, "Felsefeye Giriş" başlıklı 1. ünitede bilgi türlerini, taranan diğer felsefe ders kitaplarında olduğu gibi, "Gündelik Bilgi", "Dinsel Bilgi", "Teknik Bilgi", "Sanat Bilgisi", "Bilimsel Bilgi" ve "Felsefe Bilgisi" olarak sınıflandırıyor. N. Direk, yazarın "dinsel bilgi" hakkında yazdığı şu pasaja dikkat çekiyor:

> İlahi kaynaklı hakikatlere dayanan bilgiler, Tanrı'nın yanılmaz ve yanıltmaz oluşundan dolayı doğruluğundan, yani geçerli olduğundan şüphe edilmeyen bilgilerdir. Din, bu bilgilerle ve onların uygulamalarıyla insanın önce iç dünyasını, sonra da dış dünyasını düzenlemeyi hedefler. İnanan kişi, ilahi bilgilere uyarak ve onları aklıyla yorumlayarak kendi yaşamını düzenler ve hayatına anlam kazandırır. (agy, s. 14)

Bu pasaj birçok açıdan sorunlu. Bir defa, dinsel bilgi "Tanrı'nın yanılmaz ve yanıltmaz oluşundan dolayı doğruluğundan, yani geçerli olduğundan şüphe edilmeyen bilgi" olarak tanımlanınca, dinsel bilginin en üstün, dolayısıyla da diğer tüm bilgi türlerinden daha üstün bir bilgi türü olduğu söylenmiş oluyor. Böylece, bilgi hiyerarşisinde din bilimin üstüne çıkarılmış oluyor. İkincisi, bilgi kuramının en önemli ayrımlarından biri olan inanç ile bilgi arasında fark siliniyor, bilgi ile inanç birbirine karıştırılmış oluyor.[3] Direk'in belirttiği gibi, "inanç normları mutlak ve nesnel bilgi gibi sunuluyor." Ve en nihayet, mutlak ve yanılmaz bilgiler sunan dinin insanın hem iç hem de dış dünyasını düzenlemeyi hedeflediği söylenerek, din özel alandan çıkarılıyor, kamusal alanı düzenleme amacı güden en üst norm haline getiriliyor.

(iii) Bolay, aynı görüşleri başka yerde de ileri sürüyor. Gene Direk'in işaret ettiği şu pasaja bakalım:

> Buna karşılık sanat bilgisi akıldan çok sanatçının; örneğin bir şairin veya bir müzisyenin duyuşuna ve sezişine dayanır. Bu nedenle öznel bir bilgidir... Bilimsel bilgi ise doğrudan deneye, deney sonuçlarının akıl yoluyla kontrolüne ve yorumuna dayanmaktadır. Dolayısıyla bu bilgi türü, yöntemli, nesnel, tutarlı olup genel geçerlidir. Bunlar arasında deney ve araştırma ile kontrol edilebilen tek bilgi türü bilimsel bilgidir. Dini bilgi ise Allah'ın bildirdiği vahiyden ve onun doğruluğundan kaynağını alan bir bilgi çeşididir. (agy, s. 18-19)

Direk'in belirttiği gibi, burada da dine bilimin üstünde bir yer veriliyor. Yazar, az çok örtülü bir hiyerarşi kurarak, sanatı (öznel olduğu gerekçesiyle) bilimin[4] altına, bilimi de dinin altına yerleştirmiş. Dinsel inanç, sorgulanmaz, mutlak, doğruluğunu Allah'tan alan bir bilgi türü olarak nitelendirilmiş. Direk haklı olarak yakınıyor: "Tanrı kaynaklı mutlak bir bilgi varsa eğer, bilim ve felsefe gereksiz demektir." Bu pasajda, bir sorun daha var. Tüm dinlere eşit uzaklıkta duran "Tanrı" sözcüğü yerine Müslümanların tercih ettiği ve daha çok

3- Karşılaştırma amacıyla, dinsel bilginin çok güzel işlenişi için bkz. Arslan (2004: 12-13).
4- Sanatı tamamen öznel bir uğraş olarak gören bu anlayışın eleştirisine burada girmiyorum.

İslam inancına göndermede bulunan "Allah" sözcüğü tercih edilmiş. Böylece, bilerek ya da bilmeyerek, öğrencinin zihninde belli bir dinin çağrıştırılmasına neden olunmuş.

(iv) Bolay, 2. ünitenin "Bilgi Kuramının Temel Problemi" adlı B bölümünde, Descartes'ın yöntemsel kuşkuculuğundan ve ünlü "Düşünüyorum, öyleyse varım" formülünden söz ettikten sonra şöyle yazıyor:

> Descartes, bu formülü bulunca varlığının ancak Tanrı'dan gelebileceğini düşünür. Tanrı da mükemmel olduğuna göre 'aldanmaz ve aldatmaz' olmalıdır. 'Öyleyse onun bilgisi kesindir, yanlış değildir; bildirdiği de doğrudur' diyerek 'Metafizik Düşünceler' adlı kitabında doğru bilginin temeline *Tanrı'nın yanılmazlığını* alır. (agy, s. 40; vurgu yazara ait.)

N. Direk burada yanlı bir Descartes yorumu olduğu saptamasında bulunuyor. Descartes'ın özellikle *Meditasyonlar*'da ele aldığı temel mesele, doğruluğundan hiç kuşku duyamayacağımız, kesinkes emin olduğumuz bilginin olanaklı olup olmadığıdır. Descartes, yöntemsel kuşkuculuğu kullanarak böyle bir bilginin mümkün olduğunu savunur. Bizi aldatmayan bir Tanrı'nın varlığını, bu tür bilginin güvencesi olarak görür. Ama bu, Bolay'ın, "Tanrı'nın bilgisinin kesin olduğu, bildirdiğinin de doğru olduğu ve doğru bilginin temelinde Tanrı'nın yanılmazlığının olduğu" iddiasından çok farklı bir şeydir. Direk, yazarın yorumunun kitabın başka yerlerinde de gördüğümüz dinsel ideolojisinin tezahürü olduğu saptamasında bulunuyor.

Yukarıdaki alıntıda bir sorun daha var. Bu pasaj, "Doğru Bilginin İmkânsızlığı (Septisizm)" başlığı altında yer alıyor. Bu başlık altında doğru bilginin mümkün olmadığını savunan çeşitli filozoflara yer verilmiş. Her ne kadar bu bölümde Descartes'ın kuşkuculuğunun yöntemsel olduğu, yani kesin, açık-seçik bilgiye ulaşmanın bir aracı olduğu söyleniyorsa da, Descartes bu başlık altında tartışılınca okuyucuya yanlış bir izlenim verilmiş oluyor, sanki Descartes da septik filozoflardan biriymiş gibi bir anlam çıkıyor.

(v) Bolay'ın felsefe-din ilişkisini tartışırken de yanlı bir tutum izlediği, işin özüne girmediği söylenebilir. Örneğin, Direk'in işaret ettiği 23. sayfada felsefenin din ile amaç bakımından birbirine benzediği, ikisinin de "hakikati tanımak ve tanıtmak" amacı taşıdığı söylendikten sonra, aradaki fark şuna indirgenmiş:

> Din, bilgileri kesin ifadelerle anlatır; felsefe ise o kadar kesin ifadeler kullanmaz. Din, felsefe problemlerine kesin yanıtlar verir. Örneğin, 'Tanrı var mıdır?' sorusuna, 'vardır' der... Felsefede ise bazı filozoflar 'Tanrı vardır' derken, bazıları 'yoktur', bazıları da 'bilinemez' der. (agy, s. 23)

Felsefenin dinden farkı sadece bu mudur? Evet, yazar bu alıntıdan sonra "felsefe ise insan kaynaklı olup akıl ilkelerine dayanır" diye belirtiyor,

ama felsefenin din dahil her şeyi sorgulayan bir faaliyet olduğundan söz etmiyor. Farklı felsefi görüşlerin bu sorgulamanın bir sonucu olduğu, felsefi sorgulamanın keyfi bir faaliyet değil, akla ve mantığa dayandığı, ama farklı öncüllerden yola çıkan uslamlamanın da farklı sonuçlara yol açmasının doğal olduğu yazarın neden aklına gelmiyor? Kaldı ki, dini bilgilerin kesin, şaşmaz ve mutlak olduğunun defalarca söylendiği bir kitapta bu pasaj öğrenciye ne ifade eder? Öğrenci, "din sorularımıza kesin, şaşmaz ve mutlak yanıtlar veriyor, felsefeciler ise veremiyor, kendi aralarında bile anlaşamıyorlar, o zaman ben din varken felsefeyle niye uğraşayım?" diye düşünmez mi?

Mantık, felsefe ve felsefe tarihi kitaplarıyla ilgili tarama raporlarında saptanan bulguların bir özet-yorumunu böylece aktardıktan sonra, hemen tüm taramacıların işaret ettiği genel bir noktaya değinmek istiyorum. Taramacılar taradıkları ders kitaplarının çoğunun kuru, sıkıcı ve ansiklopedik bir bilgi yığınından ibaret olduğunu, okuma parçalarının daha özenli seçilmesi gerektiğini düşünüyorlar. Ünite başındaki ve sonundaki sorular da genel olarak ne yazık ki anlatılanı tekrarlamaya yöneltmekten öteye gitmiyor. Oysa, "Descartes'ın düalizmini açıklayınız" yerine şöyle sorular sorulabilir: Descartes'ı düalist yapan gerekçeler nedir? Düalizm ne gibi sorulara yanıt arar, ne gibi sorunlara yol açar, ya da ne gibi sorunlarla maluldür? vb. Ya da konu Tanrı-din-ahlak ilişkisi ise, yazar kendi görüşünü okuyucuya empoze etmek yerine, onu gerçekten düşünmeye sevk etmeye çalışabilir. Bunun için Platon'un *Euthyphro* diyalogu çok verimli bir kaynaktır. Sokrates'in Euthyphro'ya sorduğu meşhur sorunun biraz değiştirilmiş biçimi daha baştan çok verimli bir tartışmaya yol açar, tabii eğer ideolojik kaygılarımız yoksa ve özgür tartışmanın bizi (sınıfı) nereye götüreceğinden korkmuyorsak: İnsan davranışları Tanrı ya da dinin buyruğuna uydukları için mi doğrudur/iyidir, yoksa Tanrı/din onları doğru/iyi oldukları için mi buyurur?

Sonuç olarak, felsefe ders kitapları daha problem ve soru merkezli olmalı, bu sorular hakkında düşünmeyi kışkırtmayı amaçlamalı, akıl yürütme, dolayısıyla da iyi yanıtı kötü yanıttan ayırdetmeyi öğretmelidir. Farklı filozofların aynı sorulara çok farklı yanıtlar verdikleri doğrudur, ama onları büyük düşünür yapan şey ele aldıkları problemleri çözmek için ortaya attıkları görüşler ile bunları desteklemek için ileri sürdükleri gerekçeler, karşı görüşleri çürütmek/eleştirmek için başvurdukları akıl yürütmedir. Bazen de yepyeni bir soru ortaya atmak başlı başına bir katkı olabilmektedir. Kısaca söylersek, ders kitapları öğrenciye "felsefi düşünmeyi" öğretmeye çalışmalıdır. Özenli düşünmeyi bilmek, insan haklarına saygılı bir eğitimin olmazsa olmaz koşuludur.

2. Psikoloji Ders Kitapları

Bu gruptaki iki ders kitabı üç lisans öğrencisi tarafından taranmıştır: Beria Bilge Şener, Zafer Çelik ve İbrahim Uçak, *Lise Psikoloji*; Selman Erdem, *Lise Psikoloji.*

Taranan ders kitaplarında insan hakları açısından sorunlu ifade ya da yaklaşımlar saptansa da bunlar fazla değil. Taramacılar daha çok, kitapların öğrenciye fazla inisiyatif tanımamasından, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi özendirmemesinden ve bazı tartışmalı kuram ya da yaklaşımların kesin doğruymuş gibi sunulmasından şikâyet ediyorlar. Daha nüanslı bir anlatımın daha iyi olacağını düşünüyorlar. Öte yandan, genel izlenimleri psikoloji ders kitaplarının öğrenciye hayli kapsamlı ve ayrıntılı bilgi sunduğu ve farklı kuramlara büyük ölçüde yer verdiği yolunda. Bir taramacı, kitapların aşırı "bilgi yüklü" olduğunu, üniversitede ancak iki dönemde öğretilen enformasyon içerdiğini, bunun da öğrenciye düşünmek, yaratıcı olmak için fazla fırsat bırakmadığını düşünüyor. Bunda, kuşkusuz yazarı sınırlayan müfredatın da rolü olsa gerek.

İnsan hakları açısından sorunlara somut örnek olarak şunları verebiliriz. Taramacıların hepsi yer yer karşımıza çıkan cinsiyetçi ve aşağılayıcı dil ile stereotiplemeye dikkat çekiyor. Örneğin, daha önce bazı felsefe ders kitaplarında gördüğümüz "insanoğlu" ve "bilim adamı" ifadeleri (Şener vd., 2007: 2, 15, 17 ve 96); dilin önemini anlatmak için kullanılan "Dil mi güzel, dilber mi?" özdeyişi (agy, s. 88); benzer biçimde, "Zekâ ve Kişilik" başlıklı ünitede, aşağılayıcı olduğu için artık pek kullanılmayan "idiot", "embesil", "moron" gibi terimler (agy, s. 117; Erdem, 2006: 99); Şener vd.'nin (2007) 117. sayfasında yer alan ve bu tipleri temsil ettiği anlaşılan 29 no.lu resim. Fiziksel görünüş ile zekâ özürlü olmak arasında doğrudan ve kesinleyici bir ilişki kurmak, resimdekilere benzeyen bazı öğrencilerin alay konusu olmasına neden olabilir.

Taramacılar, 4. ünitede ele alınan zekâ konusunun daha dikkatli işlenmesi gerektiği konusunda aynı görüşteler. Uzun uzun zekâ testlerinden söz edilmesi, insanların bu testlerde aldıkları puana göre "üstün zekâlı" ya da "geri zekâlı" olarak sınıflandırılmasının üzerinde durulması stereotiplemeye ya da ayrımcılığa yol açabilir. Örneğin, taramacı A. Güvenç'in dikkat çektiği şu satırlara bakalım: "Zekâ düzeyleri çok üstün olan çocukların – genellikle - beden özellikleri ve toplumsal uyum yönünden de diğer çocuklardan üstün oldukları saptanmıştır. Bu durum, 'sağlam kafa sağlam vücutta bulunur' görüşünü desteklemektedir." (Erdem, 2006: 99) Güvenç'in belirttiği gibi, bu satırlar bedensel özürlülerin "genellikle zekâca geri" olduklarını ima eder, en azından öğrenciler tarafından böyle algılanabilir. Bir başka örnek taramacı E. Okan tarafından verilmiş: "Bazı meslekler, belli bir zekâ bölümünü gerektirir. Örneğin; mühendis, doktor ya da matematik öğretmeni olabilmek için ortanın

üstünde bir zekâya sahip olmak gerekir." (agy, s. 98) Peki, ya hukukçu, sosyoloji öğretmeni ya da marangoz olmak için? Taramacı E. Öztürk, üstün zekâlı olduğu halde iyi yetiştirilmediği için insanlığa büyük zararlar veren kişi olarak Hitler'in örnek olarak verilmesini de sorunlu buluyor. Gerçekten de akla şu sorular geliyor: Hitler'in "üstün zekâlı" olduğunun kanıtı nedir? Hitler'in sorunu iyi yetiştirilmemesi midir?...

Gerçi, taranan her iki ders kitabında da zekâ testlerinin çeşitli açılardan eleştirildiğine değinilmiş ve sadece test sonucuna bakarak hızlı yargılardan kaçınmak gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ama zekânın ölçümüne yönelik çalışmaların anlatımı sırasında kullanılan, "zekâ düzeyleri çok üstün olan çocukların – genellikle - beden özellikleri ve toplumsal uyum yönünden de diğer çocuklardan üstün oldukları saptanmıştır" türünden kesinleyici dil ve ünite sonundaki değerlendirme soruları zekâ testlerine ilişkin bu uyarıların öğrenci tarafından göz ardı edilmesine neden olabilir. Örneğin ünitenin sonunda, "Zekâ geriliği nedir? Zekâ geriliği olanlar kaç gruba ayrılır?" (agy, s. 108) diye "bilgi" ölçmek üzere bir soru sorularak öğrenciden cevabı belli, kesin ve hazır bir yanıt istenmiş olması böyle bir etki yaratabilir.

Psikoloji ders kitaplarında bir ulusun diğer uluslardan belli bakımlardan daha üstün olduğunu ima eden genellemelere rastlamayı pek beklemeyiz. Ama gene de bir ders kitabı, İbni Sina'nın psikoloji bilimine katkısından söz ederken şöyle yazıyor:

> Avrupa'da akıl hastalarının içlerine kötü ruhlar girdiğine inanıldığı ve izbe yerlerde zincire vuruldukları bir dönemde o, hastalarına çok ileri ve insancıl yöntemlerle yaklaşmıştır. Türklerin ruh hastalarına yönelik hoşgörülü ve insancıl yaklaşımı Selçuklularda ve Osmanlılarda da sürmüştür. (agy, s. 119)

Taramacı A. Güvenç burada 10. tarama ölçütü kapsamına giren bir ihlale dikkat çekiyor. Bir tıp insanı olarak İbni Sina'nın ruh hastalarına yaklaşımı, birden genelleştirilerek bir yandan tüm Türklere atfediliyor, diğer yandan da Türklerin Avrupalılardan ne kadar ilerde oldukları mesajı veriliyor. Taramacı E. Okan da bu alıntının özcü bir anlayışı yansıtmakla kalmayıp (bkz. ölçüt 25), "Türkler ruh hastalarına hoşgörülü yaklaşıyorlardı" demenin örtülü bir hiyerarşi içerdiğine (bkz. madde 31), ruh hastalarının hoşgörü gösterilmesi gereken insanlar olarak gösterildiğine dikkat çekiyor. Gerçekten de, örneğin verem hastalarına hoşgörü göstermekten söz etmeyiz. İster fiziksel isterse psikolojik olsun, hastalık sadece tedavi edilmesi gereken bir şeydir, öyle ele alınmalıdır. Neyse ki, taranan kitaplarda bu tür başka bir örneğe rastlanmamıştır.

Taramacıların dikkat çektikleri bir başka husus da yer yer rastlanan bilgi yanlışlarıdır. Örneğin taramacı Ebru Öztürk haklı olarak, Freud'cu

psikanalitik kuramın temel kavramının bilinçaltı değil, bilinçdışı olduğunu belirtiyor.[5] Taramacı E. Okan gene haklı olarak, alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığını salt duygusal yönden olgunlaşmamaya, çocukluk dönemindeki takılmalara ve haz ilkesine fazla bağlılığa dayandıran açıklamayı (Erdem, 2006: 86) fazla basit ve bilimsel temelden yoksun buluyor. Ayrıca E. Okan, bir tedavi yöntemi olarak elektroşokun bir resimle vurgulanarak anlatılmasını sakıncalı buluyor. (Erdem, 2006: 124-125; Şener vd., 2007: 159)

Her ne kadar her iki ders kitabında elektroşokun ender kullanıldığı belirtiliyorsa da, tartışmalı bir tedavi yöntemi olduğundan ve mutlaka hastanın rızasının alınması gerektiğinden (ki bu tüm tedavi yöntemleri için geçerlidir) söz edilmiyor.

3. Sosyoloji, İnsan İlişkileri, Demokrasi ve İnsan Hakları Ders Kitapları

Bu grupta dört kitap üç öğrenci ile bir sosyolog tarafından taranmış: Selman Erdem, *Lise Sosyoloji*; Metin Öztürk ve Mustafa K. Coşkun, Lise *Sosyoloji*; Ahmet Varol, *Lise İnsan İlişkileri Ders Kitabı*; Ender E. Atay, *Lise Demokrasi ve İnsan Hakları Ders Kitabı.*

Adı geçen iki sosyoloji ders kitabı bir süre önce Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü tarafından, sadece insan hakları açısından değil, çok daha kapsamlı bir biçimde incelenmiş (İBÜ-SB, 2008). O nedenle, burada sadece bazı noktalara değineceğim. Kitaplar hakkında daha ayrıntılı bilgi için bu incelemeye başvurulabilir.

(i) Metin Öztürk ve Mustafa K. Coşkun, *Lise Sosyoloji:*

Daha önce sık sık karşımıza çıkan cinsiyetçi dille burada da karşılaşıyoruz. "Bilim adamı", "insanoğlu" terimlerine bolca rastlıyoruz (Öztürk ve Coşkun, 2004: 15, 19, 39, 41, 103, 104 ve 132). Daha önce psikoloji ders kitaplarında gördüğümüz "zekâ düzeyi düşük moronlar ve idiotlar"dan burada da söz ediliyor. Söz konusu ders kitabında örtük bir cinsiyetçi yaklaşımın izleri de görülüyor. Toplumsal rol konusu anlatılırken annelik örneği verilmiş ve çocuk bakımı bütünüyle annenin göreviymiş gibi bir izlenim yaratılmış (agy, s. 67). Toplumsal sapmaya örnek olarak gene anne örneği verilmiş: bir annenin çocuğunu terk etmesi toplumsal sapma olarak ve anne "sapkın" olarak nitelenmiş (agy, s. 75). "Sapkın" sözcüğü burada her ne kadar teknik bir terim olarak kullanılmışsa da sözcüğün gündelik anlamının olumsuz olması öğrencinin kadına bakışını olumsuz yönde etkileyebilir. Bununla birlikte, kitabın aynı bölümde kadın-erkek eşitliğini vurguladığını, özellikle Cumhuriyet dönemiyle

5- Bkz. Şener vd. (2007: 6). Erdem (2007: 14) ise iki terimi eşanlamlı kullanıyor.

birlikte bu konuda önemli yol alındığını ama çeşitli toplumsal nedenlerle istenilen noktaya gelinemediğini, feminizm gibi çeşitli akımların ortaya çıktığını yazdığını da belirtmeliyim (agy, s. 156-157).

Toplumsal statü ve rol konusu eleştirel bir bakış açısıyla değil, genellikle bir düzen ve uyum meselesi olarak ele alınmış: "Bireyler kendi statülerine uygun davranışları yerine getirmekle yükümlüdür" (agy, s. 67; abç); "Hukuk kuralları çağdaş toplumlarda en önemli ve etkin toplumsal kontrol mekanizmasıdır" (agy, s. 28). Kuşkusuz, yasaların çiğnenmesi her toplumda yaptırıma tabidir ve bu bağlamda hukukun toplumsal düzenin sağlanmasında yaşamsal bir öneme sahip olduğu yadsınamaz. Ama hukuk esas olarak adaletle birlikte düşünülmesi gereken bir kavramdır. Herhalde hukukun birincil işlevi toplumu kontrol etmek değil, adaleti sağlamaktır.

Toplum, toplumsal kimlik ve kültür konularında farklılık yerine, homojenliğin öne çıkarıldığını, eleştirellikten uzak bir tutumun benimsendiğini görüyoruz. Örneğin, "Sosyolojinin Alanı" adlı bölümde, "Bir toplumdaki bütün bireyleri aynı olay karşısında ortak davranmaya iten nedenler nelerdir?" diye sorulmuş. Herkesin aynı olaya aynı tepkiyi gösterdiği bir toplum nerede görülmüştür? Böyle bir toplum anlayışı, farklılıklarla birlikte yaşama ilkesiyle çelişmez mi? Bir yerde aynı ırk ve soydan gelmenin millet oluşturmak için zorunlu bir şart olmadığı belirtildikten sonra, aynı ırk/soydan gelmenin toplumdaki dayanışmayı artırıcı bir etken olabileceği söylenmiş (agy, s. 96). Böyle bir yargı, öğrenciye farklı etnik kökenden gelen insanlara ilişkin nasıl bir mesaj verir, onda nasıl bir toplum ve dayanışma fikri uyandırır? Ortak bir kültüre sahip olma toplum olmanın koşulu olarak sayılmış (agy, s. 20). Günümüzdeki tüm modern toplumlar birden çok kültürü barındırmıyor mu? Türk toplumunda namus kavramının toplumsal kimliğin oluşmasında önemli bir değer olduğu görüşü (agy, s. 71), basına sık yansıyan namus cinayetleriyle yaşama hakkının hiçe sayıldığı gerçeğiyle nasıl bağdaştırılabilir?

Sosyoloji kitaplarının milliyetçilik ve din gibi son zamanlarda çok tartışılan ve gerginliklere neden olan konularda özellikle kılı kırk yarmasında yarar vardır. Bu bölümde ele aldığımız ders kitabı milliyetçiliği hayli nötr bir biçimde, "kendi ulusunu sevip onu yüceltmeyi amaçlayan bir duygu ve düşünce birliği" olarak tanımlıyor. 20. yüzyılda (Hitler Almanya'sında olduğu gibi) milliyetçiliğin ırkçı biçimlerinin bir sapma olarak ortaya çıktığı saptamasını yapıyor. Ama hemen sonrasında, milliyetçiliğin "milli devletleri bir arada tutan en önemli duygu ve düşünce olduğu"nu kesinleyici bir dille öğrenciye adeta empoze ediyor (agy, s. 99). Oysa, insan haklarına dayanan anayasal yurttaşlık ideali ile adalet, özgürlük, eşitlik, demokrasi, hukuk devleti pratikleri bir toplumun üyelerini birleştirmede ve bir arada tutmada daha mı az önemlidir?

Milleti oluşturan unsurlar arasında toprak, soy, ırk, dil ve din birliği gibi öğeler sayılmış ve genelde bu öğeler konusunda nüanslı bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmış. Örneğin, ırk ya da soy birliğinin gerekli bir koşul olmadığı belirtilmiş. İçinde farklı ırk/soydan insanların bulunduğu ve farklı dillerin konuşulduğu milletlere örnekler verilmiş. Din hakkında ise şöyle denmiş:

> Din toplumun bütünlüğüne ve devamlılığına da yardım eder. Toplum üyelerinin, toplumsal yaşamın güçlükleri karşısında varlığını sürdürmelerine destek olur. Din de millet oluşturmada tek başına yeterli bir neden değildir. Çünkü aynı inanca sahip olduğu halde farklı milletler ortaya çıkmıştır. Bir ulusta farklı dinlere mensup insanlar bir arada ve uyum içerisinde olabilir. Farklı inanışlara sahip olmaları, onların birbirine düşman olmalarını gerektirmez. (agy, s. 98)

Burada birkaç noktaya dikkat çekmek istiyorum. Birincisi, aynı millet içinde farklı dinden insanlar olduğuna göre, vurgulanması gereken şey dinin milleti oluşturmakta yeterli bir koşul olmadığı değil (ki yeterli olmadığı elbette doğrudur), gerekli bir koşul olmadığıdır. İkincisi, "farklı dinden insanların birbirine düşman olması gerekmez" ifadesi yerine, "farklı dinden yurttaşlar aynı milletin unsurları olarak barış içinde yaşayabilirler" demek herhalde daha iyi olur. Son olarak, dinin her koşulda ve kategorik olarak toplumun bütünlüğüne yardım ettiği sorgulanabilir. Bunun yerine, öğrencilere "din ve mezhep çatışmalarının olmaması için bir toplum nasıl olmalı?" sorusunu yöneltmek ve bunu tartışmak daha anlamlı olmaz mı? Aslında Öztürk ve Coşkun'un kitabı bu sorunun farkında ve diğer kitaplarda olmayan bu çok önemli noktaya okuma parçasında parmak basıyor; 164-165. sayfadaki okuma parçası dinin olumlu olduğu kadar olumsuz toplumsal işlevlerine de değiniyor.

Birçok ders kitabının ortak sorunu olan birbiriyle çelişen ifadelere yer verme sorununa nadiren de olsa bu kitapta da rastlıyoruz. Örneğin, bir yandan sosyolojinin olması gerekenle değil, olanla ilgilenen betimleyici bir disiplin olduğu, öbür yandan sosyologun görevinin toplumu önyargılardan arındırmak olduğu söyleniyor (s. 15). Dolayısıyla, daha baştan sosyolojinin nasıl bir disiplin olduğu konusunda öğrencinin kafası karışıyor.

(ii) Selman Erdem, *Lise Sosyoloji:*

Müfredat gereği, yukarıda sözünü ettiğim kitap ile Erdem'in (2007) konuları hemen hemen aynı. Bununla birlikte, insan hakları perspektifinden bakarsak bazı konular Erdem'in kitabında daha kapsamlı ve ayrıntılı anlatılmış. Örneğin, "Siyaset" başlıklı bölümde her iki kitapta demokrasi, özgürlük, eşitlik, adalet gibi önemli konular işleniyor. Ama Erdem'in kitabı insan haklarını özellikle vurguluyor ve *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'ne, *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*'ne yer veriyor. Militarizmi baskıcı bir yönetim olarak sınıflandırıyor

İnsan haklarının zorlu mücadelelerle elde edildiğinin, hak savaşının hâlâ devam ettiğinin altını çiziyor. Feminizmin kadın haklarına katkısını açıkça övüyor.

Bunlar kuşkusuz insan haklarına sahip çıkan genç kuşakların yetişmesi için çok önemli. Bununla birlikte, Erdem'in kitabında az da olsa bu hedefle çelişen, bazen de bu hedefe hizmet edeceği kuşkulu pasajlara rastlanıyor. Örneğin, 156. sayfada "çoğulcu demokrasi ve sivil toplum" başlığı altında şunları okuyoruz: "Bu demokrasi anlayışında düşünce suçu diye bir suç yoktur. Suç olan, düşüncenin kamu düzenini, devletin iç ve dış güvenliğini bozmak amacıyla kullanılmasıdır." İkinci cümle birinci cümlenin olumlu etkisini siliyor, hatta onunla bir bakıma çelişiyor. "Suç olan, düşüncenin şiddet içeren eyleme dönüşmesidir, açıkça şiddeti övmektir" dense daha doğru olur. Bir başka örnek: "Bir ülkede basın özgürlüğü varsa o ülkede düşünme özgürlüğü de var demektir" (agy, s. 149). Basın özgürlüğü, düşünce özgürlüğünün elbette gerekli koşuludur, ama yeterli koşulu değildir. Akademik ve sanatsal özgürlüğün olmadığı yerde düşünce (daha doğrusu, ifade) özgürlüğünden söz edebilir miyiz?

Taramacı M. Küçük, 53. sayfada toplumsal değerlere örnek olarak sadece "yurt sevgisi, bayrağa saygı, bağımsızlık gibi yüce değerler"in verildiğine dikkat çekiyor. Okuyucunun aklına ister istemez, "adalet, özgürlük, eşitlik daha mı az yüce toplumsal değerlerdir?" sorusu geliyor.

M. Küçük aile ve din kurumuna salt olumlu özellikler atfedildiği gözleminde bulunuyor. Aileye sürekli kutsallık atfediliyor, çekirdek ailede ana ve babanın baskıcı kişiliklerini yitirdikleri söyleniyor (agy, s. 52, 109 ve 114). Taramacı, ders kitabının aile içi şiddet gibi yaygın toplumsal sorunumuza hiç değinmemesinden haklı olarak yakınıyor. Benzer biçimde, din kurumunun "güven ve dirlik sağlamak, toplumsal dayanışmayı güçlendirmek, ahlaklı davranmaya yöneltmek" (agy, s. 123) gibi salt olumlu işlevler taşıdığı inancı, tarihteki din ve mezhep kavgalarını hatırladığımızda ne kadar geçerlidir?

Taramacı M. Küçük şu ifadeyi de sorguluyor: "Yurttaşlar ... devletin emirlerine uymamazlık edemezler" (agy, s. 142). Kuşkusuz her devlet güvencesi altındaki hukuku çiğneyen kişiyi cezalandırma yetkisine sahiptir, ama bir yurttaş diyelim haksızlığı apaçık olan bir yasaya barışçı bir biçimde, örneğin sivil itaatsizlik yoluyla karşı çıkamaz mı? Hatta, sessiz kalmak, boyun eğmek yerine, karşı çıkması iyi yurttaşlığın gereği değil midir? Küçük'ün ifadesiyle "yurttaşlar devletin kulu mudur?"

Toplumsal kültür, alt kültür, kültürel kimlik konularının işlenişinde şu sorunları gözlemek mümkün: Toplumsal kültür ulusal kültür olarak sunuluyor, alt kültür ulusal kültürden bir ölçüde farklılık olarak tanımlanıyor (s. 92). Toplumsal kültürün ulusal kültürle özdeşleştirilmesi homojen bir kültür

anlayışını varsayıyor. "Kültürel kimlik, bireyin kendini nasıl algıladığı, hangi toplumsal grup ya da toplumla[6] özdeşleştirildiğidir" dendikten sonra, örnek olarak, 'Barış Yemenicioğlu' ismi veriliyor ve adın, bireyin kimliğinin en iyi belirteçlerinden olduğu, o kişinin Türk ve Müslüman olduğunu belirttiği söyleniyor (s. 98). Taramacı M. Küçük'ün dikkat çektiği gibi, bu gerçekten çok tuhaf ve yanlış bir örnek çünkü verilen tanıma hiç mi hiç uymuyor. Kişi, adını (istisnai bazı durumlar dışında) kendisi seçmez. İsmi 'Barış Yemenicioğlu' olan biri kendini sözgelimi pekâlâ Hıristiyan ya da dinsiz olarak görebilir. Bu kişi hakkında bildiğimiz tek şey adı olsaydı ve buna dayanarak bu kişinin dinini ve milletini tahmin etmeye çalışsaydık, 'Türk ve Müslüman' iyi bir tahmin olurdu. Ama adın bu konuda iyi bir tahmin aracı olması başka bir şey, kişinin kendini nasıl tanımladığı başka bir şey. Üstelik, kişiye adından dolayı belli bir kimlik atfetmek bir tür önyargı ve stereotipleme değil midir?

Az sayıda da olsa cinsiyetçi dil kullanımını bu ders kitabında da görüyoruz. M. Küçük şu iki örneğe dikkat çekiyor: "Bu gecede gelinliğini giyen kızın..." ve "Azgelişmiş toplumların bazılarında kız olarak dünyaya gelmek..." (agy, s. 49) Burada "kadın" yerine "kız" sözcüğünün kullanılmış olması, ülkemizde bu ayrımın bekarete dayandırıldığı sosyolojik olgusuyla beraber düşünüldüğünde örtük bir cinsiyetçilik olarak yorumlanabilir. Taramacı şu alıntıda da ülkemizdeki mevcut farklılıkların örtük bir biçimde göz ardı edildiği saptamasında bulunuyor: "...[T]oplumsallaşma belli bir yerde, belli bir zamanda yaşamakta olan belli bir topluma göre olur. Örneğin, Türkiye'de doğmuş bir bebek, Türk dilini öğrenerek, Türk gelenek ve göreneklerini ve ideallerini benimseyerek toplumsallaşır." (agy, s. 97) Zira, diyor taramacı, ülkemizde ana dili Türkçe olmayan, farklı gelenek ve görenekleri olan insanlar da var.

(iii) Ahmet Varol, *Lise İnsan İlişkileri Ders Kitabı:*
Bu ders kitabında toplumsal yaşamın gereğinden örf ve âdetlere, reklamdan modaya kadar pek çok konu yer alıyor. Anlatılanların çoğu öğrencinin zaten bildiği şeyler. Gene de daha 3. sayfada "[İnsan] beraber yaşamanın gereği olan yasaları ve kuralları koyarak beraber yaşamayı gerçekleştirmiştir. Zamanla bütün insanlar için geçerli evrensel kurallar oluşmuştur" (Varol, 2004) cümlesini, hemen ardından da *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'nin tamamını görmek sevindirici bir şey. Çoğunlukla genel geçer malumat içeren bu ders kitabının en sorunlu yerleri din, ahlak, örf ve aileyle ilgili olanlar. Örneğin, 71. sayfada "Din" başlığı altında "Din, bir inanç, tutum, kurallar ve ahlak düzenidir.

6- *Sanırım "topluluk" denmek isteniyor.*

Bu düzenin etkisi, aile kurumundan devlete kadar uzanmaktadır. Ancak, din devlet işlerine ve siyasete karıştırılmamalıdır," cümlesini okuyoruz, ama doğrusu ne denmek istediğini anlamakta güçlük çekiyoruz. Hemen sonra "Ahlak" başlıklı bölüm geliyor. Bu bölümün ilk cümlesi şöyle: "Ahlak, toplum içinde kişilerin benimsedikleri ve *uymak zorunda bulundukları* davranış biçimleri veya kurallar bütünüdür" (agy, s. 71; abç). Daha sonra ahlakın ne olduğu konusunda genel bilgi aktarılıyor ve bölüm, farklı renkte yazılarak vurgulanmış, Sokrates'e ait olduğu belirtilen (ama nereden alındığı, hangi bağlamda söylendiği belli olmayan) bir "mesaj"la bitiyor: "İnsanlık dini denetimden tamamen müstakil bir ahlak sistemi kurmaya muvaffak olamadı" (agy, s. 72)! Bu cümle niye burada, anlamak zor. Anlamı da nasıl okuduğunuza bağlı: "Dine dayanmayan ahlak sistemi olamaz" şeklinde de yorumlanabilir, iyimser bir yorumla "İnsanlık dini denetimden tamamen müstakil bir ahlak sistemi kurmaya muvaffak olamadı, ama bir gün olacak" şeklinde de. Tercih okuyucunun ve tabii öğretmenin!

İnsan ilişkilerini düzenleyen kurum ve kurallar şöyle sıralanıyor: Örfler, gelenekler, âdetler, görenekler, hukuk, din ve ahlak. Önce bu sıralamayı sorgulayabiliriz. En başta olması gereken hukuk neden 5. sırada? Tek bir başlık altında toplanabilecek, birbirinden ayrılması epey zor olan örf, gelenek, âdet ve göreneklere neden bu kadar çok ve hukukla eşdeğer yer veriliyor? Geleneklerin bireyin özgürlüğünü sınırlayabileceğine haklı olarak işaret edilirken, örf, âdet ve görenekler hakkında neden aynı şey söylenmiyor? Üstelik töre, örfle aynı anlamda kullanılıyor ve sanki bu ülkede kan davasından hiç cinayet işlenmiyormuş gibi, "aile yaşamından hukuk ve devlet yaşamına, arkadaşlık ilişkilerinden yolculuk usullerine, giyimden konuta, ekonomik ilişkilerden dinsel uygulamalara kadar töre görülür" (s. 65) denilerek, hem doğallaştırılıyor hem de aile, arkadaşlık, vb.'den hep olumlu bahsedildiği için onlarla ilişkilendirilen töre de olumlanmış oluyor.

Ders kitaplarında örneğini bolca gördüğümüz tutarsız, yanlış ve kafa karıştırıcı ifadeler sorunu bu kitapta da eksik değil. Örneğin, 2. ünitenin başında insan ilişkileri ikiye ayrılıyor: planlanmış (resmi) ilişkiler, doğal ilişkiler. Öğretmen-öğrenci ilişkisi planlanmış ilişki örneği olarak gösteriliyor. Doğal ilişkiler hakkında ise şöyle deniyor:

> Doğal ilişkiler; insanlar arasında zorlayıcı hiçbir kural olmadan kendi kendine oluşan ilişkilerdir. Doğal ilişkiler, yakınlaşma ya da uzaklaşma, dostluk ya da düşmanlık biçiminde görülebilir. Anne, baba, çocuk ve arkadaşlık ilişkileri doğal ilişkiye örnektir. (agy, s. 15)

İnsan ilişkilerinin bu şekilde ikiye ayrılması pek anlamlı bir şey değil, tersine kafa karıştırıcı. Üstelik, düşmanlık doğal bir ilişki biçimi olarak anlatılıyor. Bu, düşmanlığı doğallaştıran, barış içinde bir arada yaşama idealinin altını oyan bir yaklaşım değil mi? Bir başka tuhaf sınıflandırmaya aile konusunda rastlıyoruz: Çekirdek aile, köy ailesi, kasaba ailesi, kent ailesi,

gecekondu ailesi! Böyle bir sınıflandırma ne bilimsel bir temele dayanıyor ne de bir anlam ifade ediyor. Aile konusu şu vurguyla bitiyor: "Sonuç olarak Türkiye'de insanlar hangi yerleşim biriminde yaşarlarsa yaşasınlar, kişinin sevildiği, sayıldığı, korunup kollandığı, sorunlarının çözüldüğü toplumsal kurum, herkes için ailesidir." (agy, s. 54) Bir defa, bu cümle doğru değil. Ailenin birçok sorunun çözüm yeri olduğu elbette doğru, ama Türkiye'de epeyce yaygın olan aile içi şiddet konusunu ne yapacağız? Ayrıca bu cümle öyle kurulmuş ki, "aile kurumu güçlüyse sosyal devlete ihtiyaç yok" gibi bir anlam da çıkıyor. Evin çocuğu işsizse aile halleder, hastaysa gene aile bakar, vb.

(iv) Ender E. Atay, *Lise Demokrasi ve İnsan Hakları Ders Kitabı*:
Adından da anlaşıldığı gibi, bu kitabın konusu demokrasi, insan hakları ve bunların aralarındaki ilişki. Kitap dört üniteden oluşuyor: İnsan Hakları, Hukuk ve Devlet; Yönetim ve Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi; İnsan Haklarının Korunması ve Gerçekleştirilmesi; Atatürk İnkılabı, İnsan Hakları ve Demokrasi.

Kitap, genelde bu konuları hakkıyla işliyor. Önemli bulduğum bazı olumlu noktaları şöyle özetleyebilirim. İnsan haklarının sadece yazılı hukuk metinlerde yer alan haklardan ibaret olmadığına dikkat çekilmiş. Temel hak ve özgürlüklerle, devlet gücünün sınırlanmasının ve bu güç karşısında bireyin korunmasının amaçlandığı açıkça ifade edilmiş. Adaletin sadece yasalara uygun olma anlamına gelmediği, adaletin amacının insanın toplum içinde onurlu bir yaşam sürdürmesini sağlama olduğu belirtilmiş. Hukuk devleti ve hukukun üstünlüğü özellikle vurgulanmış, polisin zanlılara işkence ve kötü muamele yapmasının hukuk dışı olduğu açıkça yazılmış. İnsan haklarını koruma mekanizmaları (çeşitli Birleşmiş Milletler sözleşmeleri, *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*, Avrupa Konseyi, Kopenhag Kriterleri, Uluslararası Af Örgütü, vb.) ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, insan hakları ihlallerinin günümüzde artık bir devletin iç işleri olarak görülmediğine, insan haklarının korunmasında karşılaşılan en büyük sorunun kamu görevlilerin tutum ve davranışlarından kaynaklandığına dikkat çekilmiş. Tek parti rejimlerinin ya da tek partiye bağlı olarak kurulmuş uydu partilerden oluşan bir sistemin gerçek bir demokrasi sayılamayacağına işaret edilmiş. Laiklik-demokrasi ilişkisi vurgulanmış. Örnekler çoğaltılabilir.

Bu olumlu özelliklerin yanı sıra kitap bazı sorunlu ve şaşırtıcı pasajlar da içeriyor. Örneğin, "devlet, esas olarak toplumun mutluluğunu gerçekleştirmeyi amaçlayan ve bunu sağlayan örgütlenmiş kurumdur" ifadesi yanıltıcı olabilir (Atay, 2007: 13; abç). Onun yerine, "devlet, esas olarak toplumun mutluluğunu gerçekleştirmeyi amaçlayan ve bunu sağlamakla yükümlü örgütlenmiş kurumdur" demek daha doğru olur.

Kopenhag Kriterleri hakkındaki tek okuma parçasının "Avrupa Birliğine Neden Hayır?" başlıklı bir kitaptan seçildiğini anlamak güç. Üstelik bu okuma parçası "Avrupa Birliğine üye olma koşullarının neler olduğunu araştırınız" diye sorulduktan hemen sonra geliyor. Demokratik bir toplumun gereği olarak düşünce özgürlüğüne hak ettiği önemi veren bir kitapta şu satırları okumak şaşırtıcı:

> Ancak tarihsel süreç içinde ve günümüzde düşünce özgürlüğüne tanınan bu üstünlükten yararlanan bazı akımlar antidemokratik amaçlarını gerçekleştirmede bu özgürlüğü kullanmış ve kullanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak Almanya'da Hitler, İtalya'da Mussolini iktidarı ele geçirmiş ve Doğu Avrupa ülkelerinde de komünist rejimler kurulmuştur. (agy, s. 54)

Özgürlükler kuşkusuz sınırsız değildir. Temel hak ve özgürlüklerin özüne dokunmamak kaydıyla, nasıl ve hangi koşullar altında sınırlandırılacağı anayasalarda açıkça belirtilir. Ama özgürlüklerin kötü amaçlar için kullanılmasının, özgürlüklerin sınırlandırılmasının gerekçesi yapılması çok yanıltıcıdır. Hele, faşist ve komünist rejimlerin kurulmasını düşünce özgürlüğüne bağlamak, hem tarihsel olarak doğru değildir hem de düşünce özgürlüğü konusunda öğrenciye yanlış bir mesaj vermektedir. Bu tür ifadeler yerine özgürlüklerin hangi durumlarda sınırlanabileceğini tartışmak daha anlamlı olur.

Bir yerde, milletin oluşumunda önem kazanan etkenler olarak "ülke birliği, ırk ve köken birliği, dil, din ve kültür birliği" sayılmış (agy, s. 19). Tarihsel olarak bakıldığında bunda gerçeklik payı varsa da, sayılan özelliklerin gerekli olmadığının, günümüzde birçok milletin çok dilli, çok dinli, çok kültürlü olduğunun ve farklı kökenden gelen insanlardan oluştuğunun belirtilmesinde yarar vardır.

Kitapta nadiren de olsa anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır. Örneğin bir yerde, "bu nedenle, bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlüklerin korunabilmesi için sınırlandırılması gerekir" (agy, s. 20) denmektedir. Oysa metnin bütününe bakınca, kastedilenin özgürlüklerin değil, devlet gücünün sınırlandırılması olduğu anlaşılmaktadır.

4. Genel Gözlemler

Kapsayıcı olma, konuya göre ve konunun elverdiği ölçüde farklı yaklaşımlara yer verme kaygısı felsefe grubu ders kitaplarının ortak özelliği. Hemen her temel konu işleniyor, yakın zamana kadar tabu sayılan birçok isim ve terim (başta Marx, Engels, Lenin, sosyalizm, komünizm, sınıf olmak üzere) ders kitaplarında kendine yer buluyor, hatta Gellner ve Hobsbawm gibi çağdaş sosyal bilimcilerden (en az bir kitapta ve çok kısa da olsa) söz ediliyor. Özellikle Öztürk ve Coşkun'un *Lise Sosyoloji* kitabı, okuma parçası ve ek kaynak seçi-

minde hayli titiz davranmış, birçok çağdaş metne yer vermiş. Kitapların fiziksel kalitesinde de bir düzelme var. Basımlar biraz daha kaliteli, resimler renkli, vb.

Gene de ders kitaplarının öğrenciler için çekici olduğunu söylemek zor, çünkü ezici bir çoğunluğu ansiklopedik nitelikte bilgi aktarmak üzere, kuru ve didaktik bir üslupla yazılmış. Kesinleyici ifadeler, bol genellemeler, normatif mi betimleyici mi olduğu kolay anlaşılmayan cümlelerden oluşan tepeden bir anlatım ders kitaplarına egemen. Ünite baş ve sonlarında sorulan sorular da ".... yı açıklayınız" türünden, hep yazılanı tekrar etmeye, "bilgi" ölçmeye yönelik. Böyle olunca, öğrenciye yaratıcı ve sorgulayıcı olma yönünde fazla bir inisiyatif bırakılmıyor. Tutarsız ve çelişen ifadeler, mantık hataları, maddi yanlışlar yukarıdaki özelliklerle birleşince, ortaya, pek çok doğru bilgi içeren ama öğrenciye o disiplinin nasıl sorular sorduğuna, bir meseleye nasıl yaklaştığına ilişkin bir fikir vermeyen metinler çıkıyor.

Oysa özellikle sosyal ve beşeri bilimlerin pedagojik açıdan belki de en ilginç özelliği aynı soruya çok farklı açılardan yaklaşılabilmesi. Bir olayın ya da olgunun çok farklı bakış açılarından çok farklı biçimlerde yoruma açık olması, eleştirilebilmesi, sınıfı canlı bir tartışma ortamına çevirmeye çok uygun. Ne var ki sosyoloji ve psikoloji ders kitaplarına egemen olan pozitivist sosyal bilim anlayışı burada bir engel oluşturuyor. Bu anlayışa göre, sosyoloji ve psikoloji olgulara dayanan ve genellemelere ulaşmaya çalışan pozitif bir bilimdir; değer yargılarına yer vermez, sadece betimler, açıklar ve öndeyide bulunur; doğa bilimleriyle aynı yönteme sahiptir. Diğer yaklaşımlar (örneğin, yorumsamacı ve eleştirel okulun yaklaşımları) yok sayılınca, yorumlayıcı ve eleştirel perspektifi ders kitaplarında bir türlü göremiyoruz. Böyle bir perspektif eksikliğinde, resmi ideolojiyi yansıtan *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun ve ona uygun olarak oluşturulan müfredatın da rolü var sanıyorum.

Nedenleri ne olursa olsun, sonuçta, ders kitaplarını okuduğumuzda bir konuda tartışma açmak yerine, sanki kapatmak için yazılmış oldukları izlenimine kapılıyoruz. Yazarlar kendi yazdıkları kitaplarda anlattıklarının mantıksal sonuçlarından adeta korkuyorlar, onların izini sürmüyorlar, birçok şeyi problematize etmekten ve tartışmaya açmaktan çekiniyorlar. Diyelim demokrasi ve anayasa konusu işleniyor, 1924, 1961, 1982 anayasalarından örnek veriliyor ve çok yerinde bir biçimde, anayasaların içerikleri kadar yapılma yöntemlerinin de demokratik olması gerektiği vurgulanıyor. Ama aynı kitap 1961 ve 1982 anayasalarının askeri darbe sonucunda ortaya çıktığından ve bunun demokrasi açısından ne anlama geldiğinden hiç söz etmiyor! Laiklik konusu genellikle hayli iyi bir şekilde anlatılıyor, ama laik bir ülkede neden zorunlu din dersinin olduğu tartışmaya açılmıyor. Ya da yazarlar genellikle, muhtemelen sakıncalı olabileceği kaygısıyla, öğrencilere bazı konularda çok

daha tanıdık gelecek örnekler yerine, başka ülkelerden örnekler vermeyi tercih ediyorlar, deyim yerindeyse suya sabuna dokunmamaya özen gösteriyorlar. Örneğin aynı millet içinde farklı diller ve dinler olabilir deniyor, ama örnekler hep Türkiye dışından seçiliyor.

Din, farklı ders kitaplarında farklı bakımlardan sık sık ele alınan bir konu. Felsefe kitaplarında felsefe-din ilişkisi bağlamında, sosyoloji kitaplarında sosyolojik bir olgu olarak, demokrasi ve insan hakları kitabında laiklik işlenirken karşımıza çıkıyor. Hatta, yukarıda değindiğimiz gibi "İnsan İlişkileri" ders kitabında bile dinden söz ediliyor. Elimizdeki kitap sayısı sınırlı olduğu için bir genelleme yapmak zor, ama gene de (istisnaları akılda tutmak kaydıyla) şunu söylemek mümkün sanıyorum: Din, ahlakla ilişkisi açısından olsun, toplumsal işlevi açısından olsun hep olumlanıyor.[7] Dinin dayanışmaya ve toplumsal birliğe katkıda bulunduğu söyleniyor (Erdem, 2007: 123), ama din ve mezhep çatışmalarından hiç söz edilmiyor. Laiklik anlatıldıktan sonra, nedense laikliğin dinsizlik demek olmadığını vurgulamak gereği duyuluyor, vb. Eleştirel ve daha evrenselci bir bakış açısına diğer konularda olduğu gibi din konusunda da şiddetle gerek var. Sözgelimi, aynı dinden olan insanlar arasında din bir dayanışma yaratabilir, ama o zaman da öğrencilere şu soruyu yöneltmek anlamlı olmaz mı: Farklı dinden insanlar arasında dayanışma nasıl sağlanır? Eşit haklar ve özgürlüğe dayalı, demokratik katılımı mümkün kılan bir yurttaşlığın dayanışmayla ilgisi yok mudur? Bu iki tür (dini ve eşit haklara dayanan anayasal yurttaşlık temelinde) dayanışma arasında nasıl bir farklılık vardır? Hangisi daha kapsayıcıdır?... İhtiyacımız olan şey, öğrencilerimizin tam da bu tür sorulara yanıt verebilecek donanıma sahip olmaları değil mi?

Eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı bireyler yetiştirmek istiyorsak, her türlü ideolojik kaygıdan uzak bir eğitim anlayışını egemen kılmamız şart. Bu bağlamda, ders kitaplarında Atatürkçüğün her vesileyle dogmatik bir şekilde (mutlak, değişmez, yanılmaz, en mükemmel düşünce sistemi olarak) sunulmasının nasıl bir eğitim anlayışını yansıttığı üzerine de düşünmeliyiz. Bizzat Atatürk'ün "Ben manevi miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim mirasım akıl ve bilimdir... Zaman süratle ilerliyor... Böyle bir dünyada asla değişmeyecek hükümler getirildiğini iddia etmek aklın ve bilimin gelişimini inkar etmek olur," sözleri ders kitaplarındaki dogmatik yaklaşımın bir tekzibi değil midir?

KAYNAKÇA:

ARSLAN, A. (2004). *Lise Felsefe*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

ATAY, E. E. (2007). *Lise Demokrasi ve İnsan Hakları Ders Kitabı*, Ankara: Tutibay Yayınları.

7- Din konusuna nesnel yaklaşan kitaplardan yazımın diğer bölümlerinde söz etmiştim.

BOLAY, S. H. (2005). *Liseler İçin Felsefe*, Ankara: Gün Yayınları.

ERDEM, S. (2006). *Lise Psikoloji*, İstanbul: Fil Yayınları.

ERDEM, S. (2007). *Lise Sosyoloji*, İstanbul: Fil Yayınları.

EYÜBOĞLU, F. N. ve N. Yankın, (2004). *Lise Mantık Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ (İBÜ-SB) (2008). "Tutkulu Toplum, Tutkulu Sosyoloji: Liselerde Sosyoloji Eğitimi," *Liberal Düşünce Dergisi*, Sayı 49.

KALE, N. (2007). *Liseler İçin Felsefe*, Ankara: MEB Yayınları.

ÖZ, M. vd. (2004). *Liseler için Felsefe Tarihi Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZLEM, D. (2006). *Lise Mantık*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

ÖZTÜRK, M. ve M. K. Coşkun, (2004). *Lise Sosyoloji*, İstanbul: MEB Yayınları.

ŞENER, B. B. vd. (2007). *Liseler için Psikoloji*, İstanbul: MEB Yayınları.

TANİLLİ, S. (1994), *Voltaire ve Aydınlanma*, İstanbul: Cem Yayınevi.

VAROL, A. (2004). *Lise İnsan İlişkileri Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.

MEDYA OKURYAZARLIĞI VE İNSAN HAKLARI: TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Tuğba Asrak Hasdemir [1]

Çocuk: "Baba, ormanda bir ağaç devrildiğinde,

orada bu olayı anlatacak medya mensupları yoksa,

ağaç gerçekten devrilmiş olur mu?" [2]

Türkiye'de medya okuryazarlığı öğretim programını insan hak ve özgürlüklerinin uygulanması ve geliştirilmesi bağlamında inceleyeceğimiz bu çalışmada, ilk olarak medya okuryazarlığı konusunda, dünyada ve ülkemizdeki tartışmalara ve gelişmelere ana yönleriyle değinilecektir. Medya okuryazarlığı anlayışının arka planı bu biçimde ele alındıktan sonra, Türkiye'de medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim ders programında yer almasına yönelik politika ve uygulamalar irdelenecektir. Çalışmanın üçüncü bölümü, medya okuryazarlığı dersinde yararlanılacak en önemli kaynak kitap niteliğindeki "*İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*'nın, hem iletişim çalışmaları hem de insan hak ve özgürlükleri anlayışını uygulama ve geliştirme çabaları bakımından değerlendirilmesine ayrılmıştır. Söz konusu değerlendirmenin ürünlerine ve önerilerimize ise sonuç bölümünde yer verilecektir.

Dünyada Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı, dünyada 1990'lardan, ülkemizde ise 2000'li yıllardan bu yana yoğun biçimde tartışılan, üzerinde çalışmalar yürütülen, çeşitli toplantıların gündemini oluşturan konulardan biri olmuştur.

İletişim alanındaki önde gelen dergilerden biri olan *Journal of Communication* bu konuda yapılan sempozyumun bildirilerinden oluşan özel bir sayı hazırlamıştır. Türkiye'de ise 2006 yılında Marmara Üniversitesi tarafından düzenlenen konferansa çok sayıda akademisyen, uzman katılmış ve konferans metinleri daha sonra kitaplaştırılmıştır. Konu yoğun biçimde dünya-

1- Gazi Üniversitesi.

2- Robert Mankoff tarafından yapılan ve Saturday Review'*da basılan bir karikatürdeki bu sözleri aktaran araştırmacı E. Noelle-Neumann'ın yorumu şöyledir: "Yayımlanmamışsa yok demektir."*

da 1990'lı, Türkiye'de 2000'li yıllarda tartışılmakla birlikte, medya okuryazarlığı teması, bazı kurum ve araştırmacılar tarafından daha önceki onyıllarda da dile getirilmiştir. Bu alandaki öncü kurumlardan biri olan UNESCO, 1960'lardan bu yana konuyu ele almaktadır.

Bu çerçevede, UNESCO'nun önemsediği etkinliklerden biri "enformasyon ve medya okuryazarlığı" geliştirmektir. Enformasyon ve medya okuryazarlığı bireylere, profesyonel ve özel hayatlarında enformasyon ve medyayı eleştirel biçimde alımlama, değerlendirme ve kullanmada yetenek ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. UNESCO bu amacın gerçekleştirilmesini, "enformasyon" temelli toplumların kurulması ile "bilgi ve enformasyona eşit erişim" bakımından önemli görmektedir.

Bu amaç doğrultusunda UNESCO'nun üzerinde durduğu ilk konu, ulusal düzeyde "enformasyon ve medya okuryazarlığı" politikalarının gelişimini yüreklendirmektir. UNESCO'nun vurguladığı diğer görev ise öğretmenlerin eğitimidir. Öğretmenlere, enformasyon ve medya okuryazarlığının önemi konusunda daha duyarlı olmaları için eğitim verilmesine önem verilmektedir. Başka bir deyişle UNESCO, öğretmenlere uygun pedagojik yöntemler kazandırarak, bu kişilerin enformasyon ve medya okuryazarlığını öğretimleri içine katmalarını sağlamayı amaç edinmiştir.[3]

UNESCO 2000'li yıllarda da, konuyu farklı boyutlarıyla ele almayı sürdürmektedir. Kasım 2006'da Moskova'da düzenlenen ve "kişisel enformasyon kültürü"nün odakta olduğu toplantıda, söz konusu kültürün "küresel enformasyon toplumu"ndaki yeri ve nitelikleri tartışılmıştır. Toplantıya UNESCO'yu temsilen katılan Abdul Waheed Khan, "Herkes İçin Enformasyon Programı"ndaki (Information for All Programme-IFAP) önceliklerinin eğitim sürecinin tüm düzeylerinde "enformasyon okuryazarlığı" konusundaki farkındalığı artırmak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Khan, "enformasyon okuryazarlığı"nın insanları hem özel hem de meslek yaşamlarında, enformasyonu kullanım, değerlendirme ve eleştirel bir şekilde alımlama yeteneklerini geliştirecek becerilerle donatmayı amaçladığını vurgulamaktadır.[4]

UNESCO, 2008 yılında da Paris'te, enformasyon ve medya okuryazarlığı bileşenlerinin tanıtımı ve bu süreçlerin öğretmen eğitim programlarına küresel bir şekilde katılması amacıyla düzenlenen Uluslararası Uzmanlar Grubu toplantısına ev sahipliği etmiştir. Bu toplantıda, dünyanın çeşitli bölgelerini temsil eden uzmanlar (öğretmen eğitimi uzmanları), öğretmenlerin medya okuryazarlığını eğitimlerinde kullanabilecekleri bir modelin çatısını oluşturmak amacıyla bir araya gelmişlerdir. Oluşturulmaya çalışılan eğitim

3- http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php_URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
4- http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=23334&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

programının amacı, öğretmenlerin, medya eğitimini ve enformasyon okuryazarlığını, başlangıç düzeyindeki eğitime katabilmelerini sağlamaktır. Toplantıda kurulacak çatının, bu alandaki öğretmenlerden istenilen yeterliklerin üzerinde durması yanında enformasyon ve bilgiyi kullanan gençlerde farkındalığı artırmaya odaklanacağı belirtilmektedir.

UNESCO, enformasyon ve medya okuryazarlığının 21. yüzyılın yeni paradigması ve yaşam boyu öğrenimin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Uzmanlar Grubu Toplantısı'nda, medya eğitiminin ve enformasyon okuryazarlığının bilgi toplumlarının kurulmasında, bilgiye evrensel erişimde ve ifade özgürlüğünün teşvik edilmesinde önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Toplantıda tartışılan diğer konular arasında, eğitim materyallerinin geliştirilmesi, test edilmesi ve tanıtımlarının nasıl yapılacağı, söz konusu materyallerin halihazırdaki öğretmen eğitim programlarına nasıl katılacağı da vardır. Toplantıda, uzmanların birlikte karar vererek oluşturdukları modelin, pilot olarak seçilecek en az sekiz gelişmekte olan ülkede test edilmesi düşünülmüştür.[5] UNESCO çatısı altında medya okuryazarlığı ya da kurumun tercih ettiği ifadeyle "enformasyon ve medya okuryazarlığı" konusunda yapılan en son toplantıda tartışılan ve kararlaştırılan ana başlıklar bunlardır.

UNESCO'nun özellikle Birleşmiş Milletler tarafından 1995-2004 yılları arasında ilan edilen "Uluslararası İnsan Hakları Eğitimi Onyılı" çerçevesinde yürüttüğü ders programı çalışmaları ve hazırlanan ders kaynakları anımsandığında, medya okuryazarlığı ile insan hakları anlayışını birbirini destekleyerek geliştirmekte bu kurumun çalışmalarından yararlanılabilir.[6] Elbette ülkemizin kendine özgü koşulları; çocuk hakları çerçevesinde, eğitim hakkını kullanamayan çocuklar, ekonomik, cinsel sömürüye uğrayan çocuklar, töre cinayetleri kurbanı ve katili olan çocuklar, yaşama ve gelişme hakkını kullanamayan çocuklar... diye uzayan bir liste mutlaka dikkate alınmalıdır.

Medya okuryazarlığı konusunda, Avrupa Birliği'nde de (AB) farklı ülkelerin birbirinden ayrı politikaları ve uygulamaları olmakla birlikte, kavram 2000 yılında Lizbon Zirvesi'nde AB'nin kurumsal gündemine girmiştir. Lizbon stratejisi çerçevesinde, geleceğin Avrupa'sının yeni iletişim teknolojilerine dayanacak olmasına bağlı olarak enformasyon teknolojilerini kullanma becerilerinin artırılması yanında, bu eğitimle ilgili bütçenin de genişletilmesi gerekmektedir. Zirvede Internet erişiminin artması ve maliyetinin düşmesi de tartışılmıştır. Ayrıca, e-öğrenme girişimi Avrupa Komisyonu tarafından benimsenmiştir.[7] Bir de konuyla ilgili olarak Avrupa Komisyonu'nun "Image

5- http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=27070&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
6- Söz konusu kaynakların bir kısmı Türkçeye de çevrilmiştir; bkz. Reardon (2000).
7- http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/information-and-communication-technologies/index_en.htm.

Education and Media Literacy" (Görüntü Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı) programından da söz edilebilir.

Küreselleşme ve neo-liberal politikalarla yaşanan dönüşümler iletişim alanını da etkilemektedir. Bunun yanı sıra ve bununla ilişkili olarak iletişim araştırmalarındaki değişimler ve paradigma değişiklikleri, medya okuryazarlığı konusundaki çalışmaları da etkilemektedir. 1970'li yıllarda medya okuryazarlığı, "etki analizleri"ne dayalı çalışmalardan etkilenmiştir. Örneğin, İnceoğlu'nun (2007) medya okuryazarlığını sistematik biçimde ilk tanımlayan kişi olarak belirttiği Minkkinen de çalışmalarını bu paradigma içinde sürdürmüştür. İlk kitle iletişim araştırmalarının dayandığı etki analizleri, iletişim araçlarının iletisinin izleyicide yol açtığı kısa ve uzun süreli etkileri, davranış ve tutumları incelemiştir. 1940'lı yıllardan başlayarak 1960'lar boyunca ana akım olarak nitelenen bu yaklaşım Hall'a göre "davranışsaldı". Bu dönemde araştırmacıları ilgilendiren "merkezi sorun medyanın etkileriydi (*effect*). Bu etkilerin en iyi, medyanın tesirine (*influence*) maruz kalan bireylerin davranışlarında ortaya çıktığı söylenen değişiklikler bağlamında saptanabileceği varsayılıyordu" (Hall, 2005: 74). Bu yaklaşım zamanla yerini kitle iletişim araçlarına maruz kalan birey yerine, bu araçları kullanan, değerlendiren, yorumlayan birey üzerine yapılan çalışmalara bırakmıştır. Dünyanın birçok ülkesinde medya konusunda bireysel bilinci oluşturmak ve geliştirmek için çalışmalar yapılmış, tüm bu çalışmalar, izleyicinin medyaya eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmasını ve medyadan gelen mesajların alt metinlerini anlamasını amaçlayan bir eğitim etrafında oluşturulmaya çalışılmıştır.

Medya okuryazarlığı anlayışı da yaklaşımlardaki bu farklılaşmadan etkilenmektedir. Bunun yanı sıra dünyada, yukarıda bazı örneklerine değindiğimiz gibi uluslararası ortak bir platform oluşturma çabası söz konusu olsa da, farklı ülkelerin özgün koşullarına göre oluşturulan medya ve eğitim sistemleri bağlamında, geleneklere ve işleyişlere göre de farklı medya okuryazarlığı anlayışları gelişmektedir. Bununla birlikte, medyaya, medya okuryazarlığından ne anlaşıldığına ve eğitimde medya okuryazarlığının nerede yer bulacağına ilişkin arayışlar farklı temellerde yükselse de, iki başat yaklaşımın söz konusu olduğu söylenebilir: Ana akım ya da muhafazakar yaklaşımlardan kaynaklanan medya okuryazarlığı anlayışı ile eleştirel ya da demokratik temelli medya okuryazarlığı anlayışı. Ana akım medya okuryazarlığı var olan yapıyı sorgulamaktan uzaktır ve medyayı yalnızca mesaj içeriği olarak görmektedir. Özellikle çocuklar söz konusu olduğunda da, medya okuryazarlığı yalnızca medyadan korunmayı, değerlere bağlılığı sağlamayı amaçlamaktadır.

Medya okuryazarlığı yalnızca çocuk-medya ilişkisinde, çocuğun korunması bağlamında ele alınmamalı, bireylerin daha etkin medya kullanıcısı olması amaçlanmalıdır. Öğrenciler hem mevcut medya ürününü nasıl okuyacaklarını hem de kendi kültürel metinlerini nasıl oluşturacaklarını öğrenmelidir. Kellner (2005) bu noktada, geleneksel ya da korumacı medya okuryazarlığından, eleştirel medya okuryazarlığına geçişi önermektedir. Bu bağlamda, medya okuryazarlığının toplumsal denetim ve düzenleme ya da demokratik toplumsal düzende özgürleşmeyi sağlama aracı olarak kullanılabileceği tartışılmaktadır.

Önemli tartışmaların ele alındığı platformlardan biri de, yapılan konuşmaların daha sonra *Journal of Communication* dergisinde basıldığı Medya Okuryazarlığı Sempozyumu'dur. Christ ve Potter dergideki "Media Literacy, Media Education, and the Academy" (Medya Okuryazarlığı, Medya Eğitimi ve Akademya) başlıklı giriş yazılarında, makalenin başlığından da tahmin edilebileceği gibi, medya okuryazarlığı alanındaki akademik çalışmaları ve tartışmaları ana noktalarıyla incelemektedirler. Yazarlar, öncelikle "medya okuryazarlığı"nı tanımlamanın tam merkezde yer alan kavramsal bir konu olduğunu belirttikten sonra, "medya" ve "okuryazarlık" gibi üzerinde önemli tartışmalar olan iki terimden oluşan bu kavramı tanımlamanın zor olduğunu ima etmektedirler. Yazarlar her iki terimle ilgili çeşitli tartışma ve çalışmalara göndermede bunduktan sonra, farklı görüşleri sentezlemeye veya belli noktalarda görüş ortaklığı oluşturmaya yönelik çabaların bir örneği olarak, 1992 yılında ABD'den uzmanların bir araya geldiği "Medya Okuryazarlığı Ulusal Liderlik Konferansı"ndaki (The National Leadership Conference on Media Literacy) tanımı aktarmaktadırlar: "Okuryazarlık değişik biçimlerdeki iletilere erişmek, bunları çözümlemek, değerlendirmek ve iletmek yeteneği" olarak tanımlanırken, "medya okuryazarı" da "hem basılı hem de elektronik medyanın kodunu çözebilen değerlendirebilen ve bunları üretebilen" bir kişidir (akt. Christ ve Potter, 1998: 5).[8]

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı

Türkiye'de medya okuryazarlığı konusu, kişisel ilgiler dışında, kamusal düzeyde 2000'li yıllarda ele alınmaya başlamıştır. Medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim okullarında ders programına alınması projesinin de bu konudaki

8- Dergideki tartışmaların değerlendirilmesi buradaki amacımızı aşmakla birlikte, temel tartışmaları, yaklaşımları sınıflayan, inceleyen makalelere değinmeden geçemeyeceğim. Hobbs (2004), Brown (1998), Meyrowitz (1998), Lewis ve Jhally (1998) makaleleri bunlar arasındadır. Ayrıca Potter de (2004), tartışmaların özetlenmesi dışında, medya okuryazarlığı için bir kuram arayışını gerekçelendiren önemli kaynaklardan biridir.

çalışmaları özendirdiği, tartışmaları beslediği söylenebilir. Bu konudaki ilk kapsamlı toplantılardan biri, daha önce de belirttiğimiz gibi, Marmara Üniversitesi evsahipliğinde düzenlenmiş ve farklı üniversitelerden, kurumlardan katılan akademisyen ve uzmanların bildirileri daha sonra bir kitaba dönüştürülmüştür. Kitapta da yer alan konferans çağrı metninde, medya okuryazarlığı ile insan hakları arasındaki ilişki de vurgulanmaktadır:

> Bilgi edinme ve edinilen bilgiyi kullanma hakkı, temel yurttaşlık hakkıdır. Kitle iletişim araçları, bu hakkın gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez kaynaklardır. Yazılı ve görsel tüm kaynakların oluşturduğu iletilerle donatılmış bir dünyada yaşamak için yeni iletişim becerilerine gerek var. Gazeteler, dergiler, radyo, televizyon, sinema ve internet, hızla gelişen teknolojiden yararlanırken, yurttaşların da yeni bir kavram olan 'medya Okuryazarlığı' ile tanışması gerekmektedir. (Türkoğlu, 2007: 9)

Alandaki bir başka önemli çalışma, *Eleştirel Medya Okuryazarlığı* başlığını taşımaktadır. Kitapta, "eleştirel pedagojinin sağladığı açılımla", korumacı bir liberal ana akım medya okuryazarlığı anlayışı yerine, "**farklı ve başka** bir pencereden medya okuryazarlığı olgusuna bak"ılmakta olduğu belirtilmektedir (Binark ve Gencel Bek, 2007: 8-10).

Medya okuryazarlığına ilişkin politikaların oluşturulması ve öğretim malzemelerinin hazırlanması çerçevesinde, Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) işbirliği sonucunda bir program oluşturulmuş ve ders kaynak kitapları hazırlanmıştır.

Medya okuryazarlığı dersindeki resmi aktörlerden biri olan RTÜK'ün web sitesinde de konuya ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Burada yer alan bilgilere göre, medya okuryazarlığı yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, Internet vb.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek amacıyla, izleyiciye medya iletilerini doğru algılayabilecek donanımı ve zamanla iletiler üretebilme yeteneğini kazandırmak amacını taşımaktadır. İzleyicinin medyayı bilinçli okuması, kendini rahat ifade edebilmesi, toplumsal hayata daha aktif ve yapıcı katılımı medya okuryazarlığının katkısıyla pekiştirilecektir. RTÜK'ün yaklaşımında, medya okuryazarlığının öneminin "kontrol" ve "denetim" kavramları aracılığıyla tanımlandığı görülmektedir. Vurgu, gerçek dünya ile medya arasındaki sınırın ayırt edilmesi üzerindedir.

RTÜK dünyadaki gelişmelerden söz ederken, medya okuryazarlığının iki aşamasına dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, "medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise sunulan içeriği sadece anlamak değil, aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme yeteneğidir." Bu amaçla dünyanın tüm gelişmiş ülkelerinde medya eğitimi ya da

medya okuryazarlığı dersleri çeşitli düzeylerdeki okullarda okutulmaktadır. Bu dersler ya doğrudan müfredata konulmakta (İngiltere, Fransa, ABD vb.) ya da müfredatta ilgili dersler içinde (sanat, dil bilgisi, edebiyat, vatandaşlık vb.) okutulmaktadır (Kanada). Ne şekilde okutulursa okutulsun, dersin genellikle uygulamaya dönük olarak işlendiği, öğrencilerin eleştirel, katılımcı ve yaratıcı yönlerini geliştirici bir şekilde planlandığı görülmektedir.

RTÜK'ün açıklamasına göre, Türkiye'de medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim ders programına alınmasının önemli nedenlerinden biri, özellikle uzmanların ve eğitimcilerin, başta televizyon, Internet ve radyo olmak üzere, kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmesi, çocuklarda artan şiddet eğilimini medyayla ilişkilendirmesidir. 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği "Şiddeti Önleme Platformu"nda, RTÜK ilk kez ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiş, MEB'le bu konuda bağlantıya geçmiştir. 2006 yılında, çocukların televizyon izleme alışkanlığıyla ilgili RTÜK araştırması bulguları çerçevesinde, medya okuryazarlığının önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

Yapılan ön hazırlık çalışmaları sonucunda, medya okuryazarlığı konusundaki çalışmaları yürütmek üzere; RTÜK uzmanları ile Ankara, Gazi ve Selçuk üniversitelerinden akademisyenlerin katıldığı bir komisyon oluşturulmuştur. Komisyon çalışmalarında, özellikle ABD ve Avrupa'daki örnekler incelenmiş, konuya ilişkin yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı makaleler ve diğer çalışmalar ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir.

22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (MEB-TTK) arasında, "Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü" imzalanarak, her iki kurumun yükleneceği sorumluluklar ve görevler belirlenmiştir. 31 Ağustos 2006'da, "İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı", MEB-TTK'da görüşülerek kabul edilmiştir. Bu kapsamda, protokol çerçevesinde MEB-TTK'dan bu dersi okutacak öğretmenler ve bu dersin okutulacağı pilot okulların belirlenmesi istenerek, Ankara'da 7–10 Eylül 2006 tarihleri arasında dört gün süreyle "Eğitici Eğitimi Programı" gerçekleştirilmiştir.

2007-2008 öğretim yılında verilecek seçmeli ders, MEB tarafından o yılın ders müfredatına alınmıştır. Bu gelişme sonrasında, 25-28 Haziran 2007 tarihleri arasında tüm Türkiye'yi kapsayacak şekilde, MEB-TTK tarafından belirlenen 103 kişilik öğretmen grubuna "Eğitici Eğitimi Programı" kapsamında hizmet içi eğitim verilmiştir. Ayrıca "Medya Okuryazarlığı Tanıtım Filmi" hazırlanmıştır. Tanıtım filminin amacı, dersin mümkün olduğunca fazla öğrenci tarafından seçilmesini sağlamaktır. Öğrenci ve velilerini hedefleyen filmde

"Değerli Veliler, çocuklarınızın televizyon izlerken, internet kullanırken, gazete okurken, radyo dinlerken, seçici olmasını, gerçek ile kurguyu ayırt etmesini, kontrollü izleyici olmasını, olumsuz etkilerden korunmasını, doğru şekilde faydalanmasını, yorum yapabilmesini, eleştirel bakabilmesini istiyorsanız, şimdi bunu sağlamak sizin elinizde. Türkiye'de ilk kez RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle ilköğretim okullarında seçmeli medya okuryazarlığı dersi okutulacaktır. Çocuklarınızın medyayı doğru algılaması için, medya okuryazarlığı dersini seçin" mesajları verilmektedir (www.rtuk.org.tr). Ama mesajlarda, yukarıda da söz edildiği gibi, çocuk yalnızca medya tüketicisi, izleyicisi olarak konumlandırılmakta, kendisine etkin bir rol biçilmemektedir.

RTÜK ile MEB-TTK'nın ortak çalışmaları sonucunda, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerini yetiştirecek çekirdek kadro oluşturulmuştur. TTK medya okuryazarlığı dersini, iletişim fakültelerinden veya basın yayın yüksek okullarından mezun olup, şu anda Milli Eğitim sistemi içinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin okutmalarını kararlaştırmıştır.

Medya okuryazarlığı dersinde, diğer derslerden farklı olarak öğrencinin değil, öğretmenin kitabı vardır. RTÜK bunun nedenini, öğrencileri ezbere alıştırmamak, çocukların özgürce düşünmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlamak, medya okuryazarlığı dersinin uygulamasını klasik derslerden farklı hale getirmek olarak açıklamıştır. Bununla birlikte dersi anlatacak öğretmenler için *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*/RTÜK ve MEB, 2007) hazırlanmış ve eğitici eğitimlerinde bu kitaptan yararlanılmıştır.

Medya okuryazarlığı dersi için hazırlanan *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*'nda (bundan sonra *Kılavuz* olarak anılacaktır), "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" biçimindeki "Türk milli eğitiminin genel amaçları" yinelenmektedir (RTÜK ve MEB-TTK, 2007: 3). *Kılavuz*'da sıklıkla vurgulanan noktalardan biri çocuğun kötüden korunmasıdır. Oysa çocuk, "kötü" olanın şiddet ve tüketim içeriğinin hangi çıkarlar ve amaçlar doğrultusunda oluşturulduğunu, kendi yaşının öğrenme ve sorgulama kapasitesine uygun olarak öğrenmediği sürece, ezbercilikten uzaklaşamayacaktır. Böyle bir tablo içinde, eleştirel bir medya okuryazarı olma kavramının içselleştirilmesi zordur.

Kılavuz'da, çocukların televizyon mesajlarına açık oldukları, gerçeklik ile kurguyu ayırt edecek bir yaşta ve donanımda olmadıklarından dolayı gördüklerini gerçek olarak algılayıp olabilirliğine inandıkları vurgulanmaktadır.

Bu çerçevede görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Medya okuryazarlığı dersi ile öğrenci, medya karşısında pasif bir alıcı olmak yerine, medyayı okuyabilecek, medyanın dilini çözebilecektir. Çocuğa kazandırılması beklenen beceriler Kılavuz'da şöyle sıralanmaktadır: Gözlem becerisi, araştırma becerisi, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, sosyal ve kültürel katılım becerisi. Kazandırılmak istenen değerlerse şunlardır: Özel yaşamın gizliliğine saygı, estetik duyarlık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlık, aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, bilimsellik, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma, paylaşma.

Eğitimden beklenen kazanımlar ise, medyanın ses ve görüntü efektlerini, çok boyutlu görüntüleri, müziği ve kamera hareketlerini insanlar üzerinde oluşturmak istedikleri etkiyi artırmak için kullandığını ve gerçeklik dışı birçok kurgulanmış görüntüyü de aynı amaca yönelik olarak verdiğini/verebileceğini öğrencilerin kavramasının sağlanması biçiminde özetlenebilir (RTÜK ve MEB-TTK, 2007: 6-7). Burada, iletişim teknolojilerinin, tekniğin belli amaçlara göre kurgulandığının belirtilmesi önemlidir. Ama söz konusu kazanımların, medya içeriğinin hangi amaç, hangi ideoloji, hangi çıkar doğrultusunda oluşturulduğu konusunda eleştirel bir sorgulamayı sağlayıp sağlayamayacağı tartışmalıdır.

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Ders Kaynakları ve İnsan Hakları

Ülkemizde "Medya Okuryazarlığı" (MOY) dersi kapsamında kullanılacak iki temel kaynak *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Kılavuz)* ile *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*'dır (bundan sonra *Öğretmen El Kitabı* olarak anılacaktır). MEB bu temel kaynaklar dışında, iletişim alanıyla ilişkili kitapların yer aldığı uzun bir listeyi de "önerilen kaynaklar" başlığı altında sunmaktadır. Ama MEB ve RTÜK işbirliğiyle 25-28 Haziran 2007'de Ankara'da yapılan "Medya Okuryazarlığı Eğitici Eğitimi Semineri"nde de olduğu gibi, dersin *Kılavuz* ve *Öğretmen El Kitabı* esas alınarak işlendiği görülmektedir. İlköğretim düzeyindeki diğer derslerde olduğu gibi MOY dersinde de, yapılandırmacı öğretim anlayışı uyarınca, öğrencilerin gözlem ve araştırma yaparak derse etkin katılımı amacına uygun biçimde gazete, radyo ve televizyon haberleri, Internet kullanımına yönelik malzemeler gibi kitap dışı

farklı malzemelerden yararlanılmaktadır. Bir başka deyişle, öğretici odaklı bir öğretim yerine öğrencinin etkin olduğu bir öğretim için farklı ders malzemeleri kullanılmakta ve etkinlikler yapılmaktadır. Çocuğun eğitim hakkı açısından, kendisinin etkin biçimde rol almasına, uygulamalar yapmasına olanak sağlayan bu yaklaşım olumlu niteliktedir. Bununla birlikte, *Kılavuz* ve *Öğretmen El Kitabı*'nda ağırlıklı olarak tercih edilen yaklaşım, çocuğun, eleştirel bir bakış kazandırılarak medya kullanımında etkin bir özne olmasını sağlamak yerine, çocuğu medyanın olumsuz etkilerinden korumayı amaçlamaktadır. Ayrıca, söz konusu kaynaklarda iletişimle ilgili bilgi ve anlatımlar büyük ölçüde ana akım liberal yaklaşım çerçevesindedir ve bu tercih de yukarıda sözü edilen korumacı yaklaşımı destekler niteliktedir. Kaynakları daha ayrıntılı biçimde incelemeye geçmeden önce, konu başlıklarına veya kaynakların diliyle "ünite" başlıklarına bir göz atalım.

RTÜK ve MEB işbirliğiyle hazırlanan MOY dersi kapsamındaki konu başlıkları şöyle sıralanmaktadır:

İletişime Giriş (İletişim, iletişimin süreci ve öğeleri, iletişim türleri),
Kitle İletişimi (Kitle iletişimi, kitle iletişim araçları, iletişim ve kitle iletişimi arasındaki ilişki),
Medya (Medya, medyanın başlıca işlevleri, medyanın ekonomik boyutu, medya ve etik, medya okuryazarlığı kavramı, amacı ve önemi),
Televizyon (Etkili bir kitle iletişim aracı olarak televizyon, Türkiye'de televizyon yayıncılığı, televizyon program türleri),
Aile, Çocuk ve Televizyon (Televizyon izleme alışkanlıkları, televizyonun olumsuz etkileri, televizyon program analizleri, uyarıcı simgeler),
Radyo (Bir kitle iletişim aracı olarak radyo, radyonun olumsuz etkileri, radyo program türleri, radyo program analizleri),
Gazete ve Dergi (Gazete ile ilgili temel kavramlar, gazetede haber ve fotoğrafın önemi ve karşılaştırılması, gazete hazırlama uygulaması, dergi türleri ve işlevleri),
İnternet (Internetin özellikleri ve işlevleri, Internet kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar) (http://www.meb.gov.tr).

Konu başlıklarına bakıldığında, eleştirel olmaktan çok, ana akım medya okuryazarlığı anlayışına uygun bir yaklaşımın izleri görülmektedir. İzleyiciyi yalnızca maruz kaldığı medyanın etkisini denetlemekle sınırlandıran bu yaklaşımda, medya sistemine ve işleyişine ilişkin arka plana ve siyasal, ekonomik, toplumsal belirleyenlerin süreçteki rollerine fazla girilmemekte, konu başlıkları medyayı, bağlamsız bağımsız mesajların aktığı bir yer olarak ele almaktadır. İletişim kuramlarının ana akım çalışmalarında başvurulan etki analizlerine paralel olarak, etki odaklı bir tanımlama yapıldığı görülmektedir.

Öğretmen El Kitabı'nda da benzer başlıklar olmakla birlikte, bazı ünitelerin yeri, bazılarının da adı değişmiştir.[9] İçeriğe bakıldığında, bu değişikliklerin çok önemli bir sonucu olmadığı, aynı konulara farklı başlıklar altında değinildiği saptanmakla birlikte, iki temel kaynak arasında konu adlandırması ve sıralaması bakımından neden böyle bir farklılaşmaya gidildiğine ilişkin herhangi bir açıklama yoktur. İlköğretimde kullanılan diğer ders kitaplarındaki anlatım bozuklukları, anlamayı zorlaştıran ve titiz bir editörlük hizmetinin verilmediğinin bir başka göstergesi olan harf düşmeleri vb. anımsandığında, gerekçesi belirtilmeyen bu farklılık, yukarıdaki sonuçlara da neden olan "hızlı yazılan ve etkin bir denetimden geçirilmeden" kullanıcıya sunma alışkanlığının az sakıncalı bir örneği olabilir.

Öğretmen El Kitabı iki kısımdan oluşmaktadır: Üniteler ve "Serbest Yazılar". Sekiz başlıktan oluşan üniteleri, "Serbest Yazılar" başlığı altında dört makale izlemektedir. Söz konusu kitabın konu sıralaması *Kılavuz*'a göre daha tutarlıdır, genelden özele doğru yol alınmaktadır. İlk üç başlıkta, iletişimin ne olduğundan başlayarak (Ünite 1), medya kavramının ne olduğuna, hangi gereksinimler sonucu ortaya çıktığına ve medyanın işlevlerine (Ünite 2); medya okuryazarlığı kavramına, uygulamalarına ve Türkiye örneğine (Ünite 3) değinilmektedir. 4. ünite, dersin öznesi olan çocuğun televizyonla ilişkisine ayrılmaktadır. 5. ünitede de önemli bir kitle iletişim aracı olarak "televizyon" konusu işlenmektedir. Söz konusu kitle iletişim aracının iki ünitede de yer almasının gerekçesi, "Aile, Çocuk ve Televizyon" başlıklı ünitede televizyonun nitelikleri konusundaki saptamalardan yararlanılarak çıkarılabilir. Radyo ve gazete-dergiye göre, televizyonun görsel niteliği daha öne çıkmaktadır. Ayrıca çocuklar televizyon karşısında daha "edilgen" durumdadırlar (RTÜK ve MEB, 2007: 47-48). Bu ünitede yalnız çocuklar açısından değil, "modern toplumun yalnızlaşan bireyi" açısından da televizyonun sunduğu olanaklar anlatılmakta, televizyonun özelliklerine ve etkilerine, farklı yaş ve cinsiyet gruplarından örnekler de verilerek değinilmektedir. Ama çocukların televizyonu diğer araçlara göre daha fazla yeğlemelerinin önemli bir nedeni atlanmaktadır. Görselliği, "büyülü dünyası", daha rahat ulaşılabilir ve izlenebilir olması, "bilgilendirirken eğlendirmesi" vb. özelliklerinin yanı sıra çocukların televizyonu yeğlemelerinin önemli bir nedeni, yazılı basının aksine, bu aracı izlemenin okuma-yazma yetilerine sahip olmayı gerektirmemesidir. Belli bir yaşın altındaki çocuklar açısından bu, önemli ve vurgulanması gereken bir özelliktir.

9- Öğretmen El Kitabı*'ndaki ünite başlıkları şöyle sıralanmaktadır: 1. İletişime Giriş; 2. Medya Kavramı ve Medyanın İşlevleri; 3. Medya Okuryazarlığı; 4. Aile, Çocuk ve Televizyon; 5. Televizyon; 6. Radyo; 7. Gazete ve Der[illegible], 8. İnternet (RTÜK ve MEB, 2007: IX).*

Kitabın geneline bakıldığında, MEB'in MOY dersleri için önerdiği kaynakların çokluğu, çeşitliliği, farklı görüşlere, yaklaşımlara sahip araştırmacı ve akademisyenlerin eserlerine yer veren tutumunun aksine, liberal ana akımcı bir söylem ve daha önce de değindiğimiz gibi çocuğu "korumacı" bir anlayış karşımıza çıkmaktadır. Kitap, çocuğun medyadan korunması üzerine inşa edilmiştir. Oysa çocuğa, insan hak ve özgürlüklerinin anlamını, uygulamalarını da içerecek biçimde yaşamını zenginleştirecek, farklı bir bakış açısı kazandıracak bütünlüklü, eleştirel, karşılıklı etkileşimi hedefleyen bir eğitim programı oluşturulmalıdır. Böyle bir programla çocuk, medyadan korunmanın yanında ve ötesinde, farklı başlıklar altında öğrendikleriyle, medyayı ve medya kaynaklı ürünleri, eleştirel bir gözle yaklaşma, inceleme, sonuçlar çıkarma ve uygulamaya sokma becerisini kazanabilir. Medya okuryazarlığı dersi kapsamında yararlanılacak kaynaklarda, yukarıda belirttiğimiz hedefe uygun olarak, öğrenciye medyanın sermaye yapısı, ürünlerin ortaya çıkış süreci, medyadaki çalışma koşulları, çalışma yöntemleri gibi, medyadaki örgütlenmeye ve işleyişe ilişkin bilgiler verilmelidir. Ayrıca, medya sektörünün homojen bir yapısı olmadığı göz önüne alınırsa, bu sektörde yer alan ve öne çıkan grupların yanı sıra egemen medyanın dışında kalan basın yayın organlarının sahiplik yapısı, yayın politikaları ve söz konusu politikaların ürünlere yansımaları da, örnekleriyle birlikte ders kapsamında ele alınmalıdır. Böylece öğrenci, medya dolayımıyla kendisine ulaşan basılı ve görsel bilgiyi, mesajı çözümleyebilme, eleştirebilme, belli bir bağlama oturtabilme gibi niteliklerle donatılabilir. Bir başka deyişle burada amaç, yalnızca çocuğu medyadan, medyanın zararlı etkilerinden korumak değil, öğrenciye, haberler, bilgilendirmeler, karikatürler, işitsel, görsel malzemeler vb. gibi medyadan akanların niteliğini kavrayabilme, bu gözle süzgeçten geçirerek yararlanma olanağının sağlanmasıdır. Eğitici seminerlerinde de öngörülen, dersin malzemelerle ve öğrencinin etkin katılımıyla işlenme biçimi ele alındığında, bu amacı gerçekleştirmeye uygun ders malzemesi seçimleri görülmektedir. Ama *Öğretmen El Kitabı* ve *Kılavuz* bu eğilimi destekler nitelikte değildir. Medya okuryazarlığı konusu ülkemizde 1990'ların sonu ile 2000'li yılların başlarından itibaren daha yoğun biçimde konuşulmaya başlamıştır. Ama "güneş altında yeni bir şey yoktur" sözünü anımsatırcasına, bugün medya okuryazarlığı olarak adlandırılan öğretimin 1940'lı yıllarda uygulandığını gösteren bir kaynak var elimizde. *Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete* adlı, kendisi de bir eğitimci olan Muvaffak Uyanık tarafından yazılan ve 1937'de basılan kitapta, derslerde basında yer alan çeşitli nitelikteki malzemelerden nasıl yararlanılacağı, diğer ülke örnekleri incelenerek anlatılmaktadır. Uyanık kitaba 1933 yılında yazdığı önsözde, bu eğitimde gazeteden yararlanmanın "nasıl" olduğunu bilmenin önemini şu sözlerle belirtmektedir:

> Her vasıta gibi gazetenin de kullanmasını bilmek lâzımdır. Gazete gibi, her seviyede insana bir irfan vasıtası olmak kıymetinde olan bir fikir mahsülünü mektepte kullanırken, onun istimaline ait bütün teferruatı esaslı olarak kavramış olmak icap eder. Bu lüzumu hissetmemiş, bu bilginin iktisabı için çalışmamış olanlar, gazeteyi bir ders vasıtası olarak kullanmağa kalkarlarsa, yapacakları iş bir gösteri mahiyetinde kalacaktır. (Uyanık, 2007: 2)

Günümüzde, elbette medya ürünleri çeşitlenmiş (örneğin yalnızca gazete yoktur), medya sektörünün yapısı ve işleyiş süreçleri karmaşıklaşmıştır. Buna bağlı olarak, medya okuryazarlığı kapsamında verilecek eğitimin kapsamı ve niteliği de söz konusu değişime uygun hale getirilmelidir. Öğrencilere, medya kaynaklı ürünlerden, verilecek bilgilerle kazandırılacak eleştirel bir gözle nasıl yararlanacağı konusunda yol gösterilmelidir. Günlük gelişmelere, olaylara yer veren medya ürünlerinin öğretime dahil edilmesi, öğrenciye bilgi ile uygulama bağını kurabilmesi, sınıfta öğrendiği bilgilerin karşılığını günlük gelişmelerde de bulması, öğrendiklerinin kuru bilgiler olmaması olanağını da sağlayacaktır. Öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımı da sağlanarak, öğretimin, çevresinde gördüğü medya ürünlerinden örneklerle yapılmasıyla ders gereçlerinde de bir çeşitlenme sağlanabilecektir. Medya okuryazarlığı bu çerçevede, yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanması bakımından en elverişli derslerden biridir. Tabii ki medyadan yararlanma yönteminin, yani "nasıl"ının iyi belirlenmesi koşuluyla. Medya okuryazarlığı dersi, diğer dersleri de destekleyecek özelliklere sahip olmasının yanında, medyanın olumlu veya olumsuz etki gücü düşünüldüğünde, çocuklara belli konularda bilinç kazandırmak açısından da önemli bir derstir. Bu konuların başında insan hak ve özgürlükleri gelmektedir. Ülkemizdeki yaygın hak ihlalleri ve bunun medya tarafından yansıtılma biçimi yanında, bizzat medya tarafından yapılan ihlaller de dersin kapsamı içinde farklı başlıklar altında incelenebilir. Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin ilköğretim müfredatından çıkarıldığı ve çıkarılmayla birlikte MEB'in insan hak ve özgürlüklerine ilişkin konuların diğer derslerin içinde sunulmasına karar verdiği anımsanırsa, bu konuların "Medya Okuryazarlığı" dersi kapsamında yer alması mutlaka sağlanmalıdır.

Bu aşamaya kadar, medya okuryazarlığı kaynak kitaplarındaki genel yaklaşımı ve bu çerçevedeki eksiklikleri ele alarak genel önerilerde bulunduk. Yaklaşımdaki tek yönlülük, özellikle ünitelerde iletişim alanındaki liberal ana akıma uygun anlatım ve açıklamaların seçilmesi, öğrencinin iletişim disiplinini ve iletişimle ilgili uygulamaları tek boyutlu olarak öğrenmesini getirmekte, eleştirel bir bakış açısı edinmesini engellemektedir. Bu önemli eksiklik, eğitim hakkının kullanılmasına ve geliştirilmesine uygun bir zemin oluşturulmasına da engel olmaktadır. İzleyen bölümde kaynak kitaplardan alıntılarla, diğer etkenlerin yanında konunun bütünlüklü ve eleştirel biçimde ele alınmamasından kaynaklanan örneklere yer verilecektir.

Televizyonun çocuklar açısından önemine uygun olarak, kaynak kitaplarda da televizyon konusuna diğer kitle iletişim araçlarına oranla daha fazla yer verildiğinden söz edilmişti. Sıralaması farklı olmakla birlikte, her iki kaynakta da konu iki farklı ünitede ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Televizyonun "iyi"lik veya "kötü"lüğünün anlatıldığı paragrafta şu değerlendirmelere yer verilmektedir:

> Hemen başta ifade edilmelidir ki, televizyon salt bir araç olarak tek başına hiçbir değer içermez. Televizyon ancak, ona bir içerik kazandıranların ellerinde değerlenir. Her araç gibi televizyon da, kendisini kullananların ona yüklediği amaçlarla, bir başka ifadeyle değerlerle biçimlenir. Bu da demektir ki, televizyon bir araç olarak tek başına ne iyi ne de kötüdür. Televizyonu iyi ya da kötü kılan, onun kullan[ıl]ma biçimidir. Televizyon doğru amaçlarla kullanıldığında doğru, kötü amaçlarla kullanıldığında kötü bir araç olabilir. (RTÜK ve MEB, 2007: 50)

İzleyen kısımlarda da televizyonun insan ilişkilerini bozucu, insanı "edilginleştirici", "kötü alışkanlıklara yönelti"ci ve "bu alışkanlıkların yaygınlık kazanmasında teşvik edici" rolünden söz edilmektedir. "İyi-kötü", "doğru-kötü" gibi kategorilerin göreliliği bilinmektedir. Burada nitelemelerin bağlamı, neye, kime göre iyi veya kötü, doğru veya kötü olduğu belirtilmeksizin genel değerlendirmeyle konu geçilmektedir. Televizyonu "iyi" veya "kötü" kullananlar kimdir? İzleyiciler mi, televizyon programlarını hazırlayanlar mı, televizyon kanalının sahipleri mi? Bu nokta da açık değildir. Paragrafın başında iyi veya kötü olmayı belirleyen kullanıcılarken, sonra "kötü mesajlar veren" yayınlardan söz edilmektedir. Bir de hiç sözü edilmeyen yönler vardır ki, bunların başında medyadaki sahiplik yapısı gelmektedir.

Televizyonun "olumlu" ve "olumsuz" özelliklerinden söz edilen bir başka yerde, televizyonun ikinci sırada yer alan olumlu özelliği şöyle anlatılmaktadır: "Televizyon demokratik bir işleyişin oluşmasını sağlayarak, iktidarın çeşitli çıkar gruplarının egemenliğinde kalmasını engeller. Kamusal bir denetleme fonksiyonu güderek dengeli bir yönetim tarzının gelişmesine hizmet eder." (RTÜK ve MEB, 2007: 64) Televizyonun bu özelliği aktarıldıktan hemen sonra bir başka maddeye geçilmekte ve okuyucu "Nasıl" sorusuyla baş başa kalmaktadır. Burada önemli iddialar içeren bir saptama vardır. Televizyon bir taraftan "demokratik bir işleyişin" mimarıdır ve bu işleyişin oluşturulmasıyla iktidarın çıkar gruplarının güdümünde kalmasını engellemektedir. Diğer yandan, iktidarı da denetleyerek (Montesquieu'nun kulakları çınlasın) "dengeli bir yönetim"in olmasını sağlamaktadır. Ama nasıl?

Değerlendirmelerin genelliğine bir örnek olarak, "Cinsellik" alt başlığında yer alan ifadeler gösterilebilir:

> Televizyonun olumsuz yönlerinden biri diğeri olarak genel ahlak kurallarını hiçe

saymaktır.[10] Cinsel içerikli yayınlar ahlaki deformasyonun en önemli araçlarından biridir. Bu yayınlardan olumsuz biçimde etkilenebilecek en önemli kitle çocuklardır. Çocukların olağan gelişim seyrini dikkate almadan yapılan cinsel içerikli yayınlar, onların normal gelişimleri in olumsuz etkilenmelerine sebep olur. (RTÜK ve MEB, 2007: 51-52)

Paragrafın devamında "cinsel içerikli yayınlar"ın yalnız çocuklar için değil, büyükler için de zararlı olduğundan söz edilmekte, bu yayınların, "ahlaki yozlaşma" ile birlikte, "bu yöndeki saldırganlığın yaygınlaşma"sına neden olduğu belirtilmektedir. Burada da "**Hangi nitelikteki** cinsel içerikli yayınlar çocukları olumsuz yönde etkilemektedir?" sorusu yanıtsız kalmaktadır. Benzer soru yetişkinler için de sorulabilir. Burada niteliği belirtilmeksizin yapılan bir genelleme vardır. Çocuklar açısından cinselliğe ilişkin bilgiler veren veya yetişkinler için sanatsal değeri olan cinsel unsurları da barındıran film vb. medya ürünleri hangi sepete konulacaktır. Burada cinselliği tümüyle kötüleyici ifadeler kullanılmaktadır. Ayrıca çocuğu gelişimine uygun olmayan yayınlardan korumanın yolu da bu konuyu tabu olarak kabul edip yasaklamak değildir. Yalnız görsel değil yazılı basında da çocuğu bu konudaki olumsuzluklardan korumanın farklı yolları vardır. Diğer önlemlerin yanında, çocuğun cinsellik konusunda olduğu gibi, söz konusu koruma yolları konusunda da bilinçlendirilmesiyle belli nitelikteki zarar verici yayınlara maruz kalmaması sağlanabilir.

Kaynaklarda incelikli olmayan genellemelerin yanında, gerçekliğe uygun düşmeyen kesin ayrımlar da görülmektedir. Bir örnek olarak "kültür-kitle kültürü" konusuyla ilgili saptamalar gösterilebilir:

Kültür tek düzeyli bir toplumsal üretim değildir. Kültür kendi içinde hiyerarşik olarak farklılaşır. Bu farklı kültür düzeyleri, toplumun farklı kesimlerince üretilip tüketilirler. Kültürel ürünleri çok kabaca yüksek kültür ve kitle kültürü olarak tasnif etmek mümkündür. (RTÜK ve MEB, 2007: 52)

Bu parçada düzeltilmesi ve açıklanması gereken noktalardan biri, yaygın kullanımda "yüksek kültür" kavramının karşıtının "kitle kültürü" değil, "alçak kültür" olduğudur. Kitle kültürü kavramı daha geç bir dönemde ortaya çıkmıştır ve ardında eleştirel kuramın değerlendirmelerinin olduğu "kitle toplumu" kavramıyla bağlantılıdır. Çok genel olarak belirtilirse, bu tartışmalar içinde vurgulanan önemli bir nokta kitle toplumunda kitle kültürünün toplumu bir ağ gibi sardığı ve tüm toplumsal kesimleri etkisi altına aldığıdır. Bir başka deyişle, alıntıda ima edildiği gibi, toplumun üst kesimlerinin yüksek kültürü üretmesi-tüketmesi, kitle kültürüne maruz kalmaması gibi bir durum kuramsal

10- Anlatım bozukluğu metinden kaynaklanmaktadır.

ve olgusal olarak doğru değildir. Bunun yanı sıra hangi tür kültürel ürünlerin üretilip tüketileceği de bireysel tercihlerin ötesinde, kültürün üretildiği toplumsal sistemin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. İletişim alanında kalarak konu daha somutlaştırılırsa, "ortalama seyirci" kitle kültürü başlığı altındaki ürünleri daha yaygın olarak tüketebilir veya kaynaktaki deyimle "tercih" edebilir. Peki, medya kuruluşları bu tercihi niye dikkate almaktadır? İlk yanıt herhalde "reyting" kaygısıyla olacaktır. Kapitalist bir sistemde, medya kuruluşları ağırlıklı olarak ticari kuruluşlardır ve ürünlerinin yaygın biçimde tüketilmesini, daha çok izlenmesini ve daha çok reklam almayı istemektedir. Bu yanıt yanlış olmamakla birlikte, bu yanıtla yetinmemek ve bu tercihi oluşturan toplumsal, ekonomik, siyasal ve ideolojik düzeydeki dinamikleri ve politikaları incelemek gerekmektedir. İlköğretim düzeyindeki bir derste ve kaynak kitapta bu konuların tüm boyutlarıyla incelenmesi ve aktarılması olanaklı olmamakla birlikte, konunun kuramsal tartışmalara ve sistemsel olgulara değinmeden "kaba" değerlendirmelerle verilmesi de sorunludur.

Konuların anlatımında zaman zaman istatistiksel bilgilere de yer verildiği görülmekte, savlar bu bilgilerle desteklenmektedir. Bu olumlu olmakla birlikte, söz konusu bilgilerin toplandığı çalışmaların ne zaman yapıldığına ilişkin açıklama her zaman verilmemektedir. Böylelikle, örneğin Türkiye'de radyo izleme tutumu konusunda yapılan araştırma, zamandan bağımsız bir bilgi halini almaktadır (RTÜK ve MEB, 2007: 80).

Öğretmen El Kitabı'nda toplumsal cinsiyet konusunda duyarlı ifadeler içeren kısımlar da vardır. Kadınların ve erkeklerin aile içinde televizyon izleme alışkanlıkları konusundaki değerlendirme buna iyi bir örnektir:

> [E]rkeğin karakteristik televizyon izleme tarzı, dikkatli ve yeğinleşmiş, kadınınki ise dikkatsiz ve dağınıktır. Ama bu farklılık kuşkusuz erkek ve kadınların farklı biyolojik yapılarından veya kadınların yoğunlaşma konusundaki doğal yetersizliklerinden kaynaklanmaz. Bu evin örgütlenmesinde iki ayrı cinse yüklenen farklı yükümlülükler ve beklentilerle ilişkili toplumsal olarak belirlenen farklılıktır. (RTÜK ve MEB, 2007: 49)

Burada kadın ve erkeğin birbirinden farklı televizyon alışkanlıkları, kavram olarak anılmamakla birlikte, "toplumsal cinsiyet" konusundaki çalışmalar dikkate alınarak yapılmış, söz konusu farklılık, toplumsal bağlamdan bağımsız, cinslere ait "doğal" ve kaçınılmaz bir özellik olarak verilmemiştir. Ayrıca cinsler arasında bir hiyerarşi kurma, bir cinsin daha zayıf, yetersiz gösterilmesi gibi ayrımcı ve kadın haklarını zedeleyici bir açıklamadan da kaçınılmıştır. Cinsiyete dayalı ayrımcılıktan kaçınma, farklılıkları tanıma ve kabul etme, insan hakları anlayışının benimsenmesi ve geliştirilmesinde önemli ilkelerdendir ve burada gözetilmektedir. Bununla birlikte, *Kılavuz*'da olduğu gibi burada da varsayılan kadın-erkek ilişkisi, "aile" içinde yaşanan ilişkidir. Aile

de, genelde anne-baba ve çocuktan oluşan "çekirdek aile"dir. Metinlerin zemininde bu vurgu, sorgulanmadan yinelenmektedir.

Kılavuz'dan farklı olarak *Öğretmen El Kitabı*, daha önce de belirttiğimiz gibi iki kısımdan oluşmaktadır: Ünitelerin yer aldığı birinci kısım ile onu izleyen "Serbest Yazılar" başlığı altındaki makaleler. İkinci kısımda dört makale yer almaktadır. Çalışmanın neden iki kısımdan oluştuğuna ilişkin bir gerekçe belirtilmemiştir. Kitabın giriş bölümünde kitabın öneminden söz edilmektedir: "Bu çalışma, medya okuryazarlığı eğitimini verecek öğretmenlere gerekli donanımı sağlamak için hazırlanmıştır... Çalışma *Kılavuz*'a göre daha ayrıntılı bilgiler içermektedir. Öğretmenlerin konuyu değişik boyutlarıyla ele alabilecek bilgi düzeyine ulaşmalarında yarar görülmüştür." (RTÜK ve MEB, 2007: VII) Buradan hareketle, kitapta makalelere de yer verilmesi, farklı görüşlerin, yorumların, tartışmaların bu başlık altında bulunacağını düşündürmektedir. Ne var ki makalelerin geneline bakıldığında bu düşünce doğrulanmamaktadır. Makalelerin çoğu yazarın özgün görüşleri, yorumları olmaktan çok, iletişim alanındaki yaklaşımları, çalışmaları aktaran yazılardan oluşmaktadır. Burada yer alan bilgilerden bir kısmı da aslında, üniteler kısmında yer verilmesi daha uygun olacak nitelikteki bilgilerdir. Bu noktayı aklımızda tutarak, makalelerden örnek alıntılarla daha somut değerlendirme yapabiliriz. "Medya ve Siyaset İlişkilerinde Temel Yaklaşımlar" başlıklı makalede, Siebert ve arkadaşlarına göndermede bulunularak şöyle denilmektedir: "... Demokratik ülkelerde medya sahipliği[nin] siyasal iktidarla olan ilişkisi liberal kurallar çerçevesinde şekillenmekte ve ilişki karşılıklı etkileşim temelinde işleyişini sürdürmektedir." (Damlapınar, 2007: 114) Bu satırların devamında, "totaliter ülkelerde", demokratik ülkelerdekinden farklı olarak medyanın devlet kontrolü altında olduğu ve devletin medyaya "müdahale" ettiği belirtilmektedir. Tersinden yorumla, "demokratik ülkelerde" yani liberal pazar ilişkisinin sürdüğü ülkelerde devlet medyaya "müdahale" etmemektedir anlamı çıkmaktadır. Durum böyle midir? Yanıtımız olumsuzdur. Nozick'ci çizgideki liberal bir yorumla "her düzenleme bir müdahaledir". Yani, devletin bırakın medya ürünlerini denetleyecek üst kurullar oluşturmasını, iletişim alanını düzenleyen yasalar, yönetmelikler vb. çıkarması bile bir devlet müdahalesidir. Sorun daha yumuşak bir tonda ele alındığında da, yayın yasakları, sansür vb. uygulamaların "demokratik ülkeler"de de olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra pazar ilişkisinin hüküm sürdüğü bir yerde, devletin müdahalesi yanında dikkat edilmesi gereken bir müdahale ve egemenlik kurma ilişkisi de medya ile sermaye arasındadır. Bu nedenle, insan hak ve özgürlüklerinin kişi hak ve özgürlükleri, siyasal, ekonomik ve sosyal hak ve özgürlüklerle bir bütün olduğunu akılda tutarak, iletişim alanında daha öne çıkan basın özgürlüğü ve

bu özgürlüğü besleyen düşünceyi açıklama özgürlüğü, bilgi edinme hakkı, bilim ve sanat hakkı, haberleşmenin dokunulamazlığı vb. hak ve özgürlük kategorilerinin kullanılabilmesi açısından siyasal iktidar yanında, sermayenin egemenliği ve müdahalesi de tabloya dahil edilmelidir. Kitabın ilk kısmında görülen liberal ana akım çerçevesindeki değerlendirmelerin ağırlığı bu makalede de hissedilmektedir. Eleştirel yaklaşım çerçevesinde çok az araştırmacı ve düşünüre yer verilmiştir. Bunlar arasında Hardt ve Negri de vardır:

> Medya ve siyaset ilişkisini eleştirel yaklaşımlar bağlamında değerlendiren bakış açılarına göre, medya organları doğrudan ya da dolaylı olarak siyasal iktidarın ve siyasal aktörlerin çıkarlarına hizmet etmektedir. Hardt ve Negri'nin ifadesiyle medya, siyaseti manipüle etmek için kullanılan 'amansız bir iktidar makinesidir'. (Damlapınar, 2007: 115)

Yukarıdaki alıntıda medyanın özelliği, konumu ve işlevi konusunda çelişkili ve gerçekliği yansıtmayan çözümlemeler vardır. Şöyle ki, bu alıntıya göre eleştirel yaklaşımlar medyanın siyasal çıkarlara hizmet eden özelliğinden söz etmektedir. Yazar bu yaklaşımı örneklemek için Hardt ve Negri'ye gönderme yapmaktadır. Ama burada iki düşünür, medyanın hizmet eden değil, "manipüle" edici iktidarını vurgulamaktadır. Yapılan gönderme ilk cümleyi desteklememektedir. Medya nedir, ne konumdadır? "Hizmet eden" bir konumda mıdır yoksa "bir iktidar makinesi" midir? Buradaki anlatımın sorunu çok boyutludur. Bir yandan medya homojen bir bütün olarak görülmektedir. Oysa medya dünyasında yer alan gruplar, aktörler arasında da farklılıklar, eşitsiz güç ilişkileri, birbirinden farklı ideolojik, toplumsal, ekonomik ve siyasal konumlar söz konusudur. Diğer yandan medya, sermayeyle olan ilişkisinden ve buradan kaynaklanan baskılardan bağımsız biçimde resmedilmekte, madalyonun bu yüzüne değinilmemektedir. Ayrıca makalenin başında, siyaset ile medyanın "kaçınılmaz bir diyalektik ilişki içinde" olduğu belirtilmekle birlikte, sonrasında bu zengin diyalektik ilişkinin örnekleri pek görülememektedir (bkz. Damlapınar, 2007: 113). Söz konusu ilişki bir ikilem biçiminde karşımıza çıkmaktadır: Ya medya siyaseti etkiler ya da siyaset medyayı yönlendirir. Tüm bu sorunların temelinde, *Öğretmen El Kitabı*'nın üniteler kısmına tümüyle egemen olan liberal ana akım yaklaşımın makaledeki ağırlığı yatmaktadır. Makalede eleştirel yaklaşımın birçok temsilcisi içinden birkaçı seçilmiştir. Bunun yanı sıra Hardt ve Negri örneğinde olduğu gibi, alıntılar yazarların konu hakkındaki düşüncelerini ana noktalarıyla da olsa, tutarlı biçimde aktarmaktan uzaktır.

Medya ile siyaset arasındaki ilişki, içine üçüncü ayak olarak sermayenin de katılması gereken, karşılıklı etkilerin söz konusu olduğu, konjonktüre, konuya, aktörlere vb. değişkenlere bağlı olarak değişen karmaşık bir güç ilişkileri yumağıdır. Bu karmaşıklık, konunun incelenemeyeceği, ilişkinin çözümlenemeyeceği anlamına gelmemektedir. Ama bu karmaşıklığın üstesin-

den gelebilecek nitelikte düşünsel araçlara gereksinim vardır. Bu çözümleme liberal ana akım yaklaşımını aşmaktadır.

Kuramsal yaklaşım çeşitliliği ve tercihi medyanın yapısını, niteliklerini anlamak ve anlatmak açısından önemlidir. Diğer yandan, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin konuya yaklaşım çeşitliliğini görme ve kendilerine hangi yaklaşım çerçevesinde bilgilerin sunulduğunu bilme hakları vardır. Çeşitlilik bilinmelidir ki seçme hakkından söz edilebilsin.

Öğretmen El Kitabı'nda, yaklaşım çeşitliliğine ünitelerin anlatıldığı ve kitabın yaklaşık üçte ikisini oluşturan kısım yerine, "Serbest Yazılar" başlığı altında yer verilmiştir, ama burada ayrılan yer ve yazıların genel niteliği, bu çeşitliliği aktarmak için uygun görünmemektedir.

Böyle bir çalışmada olması gerektiği gibi iletişimin tarihine değinilen "Medyanın Doğru Bilgi Aktarmasının Şartları" başlıklı makalede de hızlı bir tarih anlatımıyla, yüzyıllar birbirini kovalarken gerçekliği tam olarak yansıtmayan genellemeler yapılmaktadır. Örneğin, 17. yüzyılda "özellikle Avrupa'da burjuva sınıfının yükselişi ve siyasal iddialarını daha açık biçimde telaffuz" edişinden, 1688 İngiliz burjuva devrimi ve "aristokrasinin sorgulanamaz iktidarına karşı... daha net sınırlar getirilmesine ön ayaklık ettiği"nden söz edilmektedir. Buradan 19. yüzyıla geçilerek, bu yüzyılın "oy hakkının "yaygınlaştığı", "vatandaşlık statüsü ve hukuku"nun oluştuğu bir dönem olduğu belirtilmektedir (Bostancı, 2007: 105). Yazar, "yığınların siyasete katıldığı", vatandaşın, "siyasetin, toplumsal hayatın bir aktif faili" olarak "kararlar alabilmesi için enforme edilmeye ihtiyaç duyaca"ğı bir dönemden söz etmektedir.

Yukarıdaki anlatım ve açıklamalara ilişkin şunlar söylenebilir: Kuşkusuz, siyasal iktidarın toplumsal tabanının değişmesinde ve genişlemesinde burjuva devrimleri önemli olmakla birlikte, 1688 İngiliz Devrimi'ndeki aristokrasi-burjuvazi uzlaşması anımsandığında, bu devrimi "aristokrasinin sorgulanamaz iktidarına karşı" yapılmış bir devrim olarak taçlandırmak abartılıdır ve gerçeği tam olarak yansıtmamaktadır. Kitlelerin siyasal alana etkin katılımına ve burjuvazinin buna önderlik etmesine tipik bir örnek olarak 1688 değil, 1789 Fransız Devrimi gösterilebilir ki bu devrimde de burjuva sınıfı iktidara yerleştikten sonra öncü, ilerici rolünü bırakmış ve böylece halk kitleleri iktidar dışında kalmıştır (Moore, 1989). Yüzyıllar boyunca süren değişim ve dönüşümleri birkaç paragrafta anlatmak zordur. Ama burada asıl sorun, çizgisel bir tarih anlayışının benimsenmesi ve böylece ekonomik, toplumsal, siyasal süreçlerin çelişkilerle dolu yapısını, toplumların eşitsiz gelişimini yansıtmanın olanaklı görünmemesidir. Oysa bu dönemler birçok açıdan olduğu gibi insan hak ve özgürlüklerinin gelişimi açısından da çok önemlidir. Günümüzde insan hak ve özgürlükleri belgelerinin ayrılmaz bir

parçası haline gelen birçok hak ve özgürlük kategorisinin tarihsel arka planı ve gelişim serüvenini izlemek bakımından mutlaka bilinmesi gereken dönemlerdir. Ayrıca makalede, "kişinin vatandaşlık yolunda ilerlemesi", kitlelerin siyasete katılması ile "enforme" edilme gereksinimi süreci anlatılırken, Locke'un "yaşam, özgürlük ve mülkiyet" hakları biçiminde sıralanan üçlemesine yer verilmektedir. Kuşkusuz insan hak ve özgürlükleri anlayışının gelişiminde "negatif haklar" olarak da bilinen ve klasik liberal kuramda bireyin doğuştan getirdiği bu çekirdek haklarla "sınırlı devlet" anlayışına da kaynaklık eden bu üçleme ve gerisinde yatan anlayış önemlidir. Ama yazarın sözünü ettiği dönem açısından daha önemli olan üçleme, Fransız Devrimi'nin ünlü "eşitlik, özgürlük, kardeşlik" üçlemesi ile ona zemin oluşturan tarihsel koşullardır ve bu dönemdeki diğer insan hakları belgeleridir.

Yukarıda alıntıladığımız, "yığınların siyasete katılması" ile "enforme edilme ihtiyacı" arasında kurulan ilişki konusunda eklenmesi gereken birkaç nokta vardır. Öncelikle, yönetilenlerin "enforme" edilme, yani bilgilendirilmeleri yönündeki istemleri ve bu yöndeki uygulamaların tarihi modern devletin tarihiyle sınırlı değildir, devletli bir toplumda yaşamaya başlama tarihine kadar geriye götürülebilir. Ama bu kadar geriye gitmeden, söz konusu istemin belgelere yansımasının bir örneği olarak Magna Carta'nın 1225 tarihli versiyonu gösterilebilir. Belge halk kesimlerinin istemini yansıtmaz. Kralın iktidarını feodal aristokrasinin lehine sınırlayan bir belgedir. Ama sonraki yüzyıllardaki "temsil olmazsa vergi de olmaz" ilkesini anımsatır niteliktedir (Gemalmaz, 2003: 28). Bilgi edinme, bilgilendirilme hakkının diğer hak ve özgürlük kategorileriyle bir bütün olarak gelişmesi daha sonraki yüzyıllarda gerçekleşmekle birlikte, bu belge söz konusu düzenlemelerin ilk nüvelerini taşımaktadır. Ayrıca alıntıda sözü edilen kapsamda olmamakla birlikte, iletişimin bir parçası olarak bilgilendirilme örneklerine çok eski çağlarda, farklı toplumlarda, farklı biçimlerde rastlanabilir. M.Ö. 1800'deki "Çiftlik Bülteni", o dönemde halkla ilişkilerin bir unsuru olarak tanımlanmasa da, halka bilgi verme uygulamasının en eski örneğidir (Erdoğan, 2005: 330). Dolayısıyla, "enforme edilme", bilgilendirilme uygulamalarının tarihi çok eskidir. Kitapta belirtilen dönemde teknolojik gelişmelerin, siyasal, toplumsal, kültürel alandaki dönüşümlerin bir sonucu olarak, bilgilendirilmenin çapındaki ve araçlarındaki değişmeden, yani kitle iletişiminden söz edilebilir.

"Serbest Yazılar" kısmı yerine üniteler içinde olması gereken ve insan hak ve özgürlükleriyle de yakın ilişkisi bulunan bir diğer konu da "iletişim etiği"dir. Ele aldığımız makalede etiğe şöyle değinilmektedir: "Medya organlarının ekonomik ve siyasi angajmanları ile reyting kaygısından kaynaklanan skandala açık dillerinin haberler üzerinde yarattığı tahribat ve tarafgirlik

karşısında ne yapabiliriz?" Bu soru sorulduktan sonra, haberciliğin "ahlaki çerçevesini" oluşturan "meslek ilkeleri"ne yer verilmektedir. Burada, meslek ilkelerinin "yapılamaz", "edilemez" diye biten anlatımı, yani normatif dili üzerinde durularak, bu dilin aslında, denilenin tam tersi uygulamaların olduğunu akla getirdiği belirtilmektedir:

> 'Kamusal bir görev olan gazetecilik, ahlaka aykırı özel amaç ve çıkarlara alet edilemez' denilirken tam da böyle yapılabileceğine, çıkarlar için kullanılabileceğine, bu yönde bir potansiyel taşıdığına yönelik anlatım söz konusudur. (Bostancı, 2007: 110-111)

Yukarıdaki saptama doğrudur, ama bilinenin ilanıdır. Basın meslek ilkeleri veya etik kuralları da, normatif bir dili olan hukuk metinleri gibi, var olan veya olacağı düşünülen bir sorunu düzenleme amacını taşımaktadır.

Makalede meslek ilkelerinin normatif diline değinilerek, bu tür bir dilin kaynağı olarak Tevrat'a göndermede bululmaktadır. Dinsel metinlerde de normatif bir dil kullanıldığı doğrudur. Bununla birlikte, günümüzde hukuk metinlerinde de kullanılan normatif dilin dinsel metinlerdeki dilden farklı bir niteliği vardır. Reform, Rönesans ve Aydınlanma dönem ve süreçlerinden geçilerek, iktidarın kaynağı ilahi olmaktan çıkıp yercilleşmiştir. Buna bağlı olarak iktidarın kullandığı araçlar, ki bunların başında hukuki düzenlemeler gelir, laik hukuk devleti ilkesi, anayasal devlet ilkesi ve uygulamalarıyla laik bir nitelik kazanmış ve akılcı bir temel üzerine oturmuştur. Günümüzde ahlak ilkelerini bir dini metne göndermeyle değil, uygulanmadığında somut yaptırımları olan, akılcı niteliğe sahip hukuk diliyle benzeştirmek daha gerçekçi ve işlevseldir. Çünkü söz konusu ilkelerin hukuki düzende izdüşümleri bulunabilir ve hukuki yaptırımlarla desteklenebilir.

Sonuç Olarak

Milli Eğitim Bakanlığı, 1998 yılından bu yana, daha önce ilköğretim okulları ders programında yer alan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları" dersini kaldırmıştır ve insan haklarına ilişkin konu ve temaların programda yer alan diğer derslerin içinde sunulmasına karar vermiştir. Böylece kaynaklarını ve programını incelediğimiz "Medya Okuryazarlığı" dersi de, özellikle kendi alanına ilişkin insan hak ve özgürlükleri kategorileri, konu ve temaları hakkında bilgi vermesi veya yaklaşımı, dili ve örnekleriyle, insan hakları anlayışının geliştirilmesine uygun bir içeriğe sahip olması gereken dersler arasında yerini almaktadır.

İnsan haklarının giderek gelişen, ayrıntılı hale gelen bir alan olduğu bilinmektedir. Bu alandan bakıldığında da, medya okuryazarlığı ayrıcalıklı yerini koruyacaktır; tamlamanın iki öğesi olan "medya" ve "okuryazarlık" sahip oldukları nitelikler ve sunacakları olanaklarla, insan hakları anlayışının benimsenmesinde ve geliştirilmesinde önemli katkılarda bulunabilir. Haklardan ha

berdar olmak, hak ihlallerinin farkına varabilmek her şeyden önce bilgilenmek, haberdar olmaktan geçmektedir. Bilgilenemeyen ya da elde edilen bilgiyi değerlendiremeyen toplumlarda insan hakları konusunda duyarlığın geliştirilmesine olanak yoktur.

Medya okuryazarlığı konusunda atılan adımlar olumlu sayılsa da, sahip olunan bilgiler ışığında, bugünkü yapıda insan haklarını ileri götürmek, geliştirmek bakımından bireye yeterince eleştirel bakış kazandırabileceğini söylemek zordur.

Çalışmamızda medya okuryazarlığı dersi kapsamında kullanılacak kaynakları, ağırlıklı olarak *Öğretmen El Kitabı*'nı, gerek iletişim çalışmaları gerek insan hakları anlayışı açısından inceledik. Yalnızca olumsuz değil, olabildiğince, olumlu yöndeki eleştirilerimizi de ilgili bölümlerde belirttik. Bu aşamada, öne çıkarttığımız birkaç örnek ve önerimizle, medya okuryazarlığı dersinin insan haklarına duyarlı ve insan hakları anlayışının benimsenmesine ve geliştirilmesine sunabileceği katkıları ele alalım.

Öğretmen El Kitabı'nda yukarıda sözünü ettiğimiz birkaç örnek ve burjuva devrimleri tarihsel süreci çerçevesinde "oy hakkı" ile Locke'un "yaşam, özgürlük ve mülkiyet" hakları üçlemesi dışında, iletişim konusuyla ilgili olabilecek hak ve özgürlüklere yer verilmemiştir. Oysa farklı üniteler ve başlıklar altında, insan hak ve özgürlüklerinin bir bütün olduğu ve bir diğerine yeğ tutulamayacağının da altı çizilerek, iletişim konusuyla yakından ilişkili olan basın özgürlüğü ya da iletişim özgürlüğü, düşünce ve düşünceyi açıklama özgürlüğü, bilgi edinme hakkı, bilim ve sanat hakkı, özel yaşamın gizliliği, haberleşmenin dokunulmazlığı gibi hak, özgürlük ve ilkeler mutlaka yer almalıdır. Özelde de, eğitimin öznesi çocuklara yönelik olarak, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 2. maddesinde de belirtildiği gibi,"tüm hakların istisnasız bütün çocuklar için güvenceye alınması" gerekliliği ve devletin "tüm ayrımcılık biçimlerine karşı çocuğu koru"yacağı anlayışı vurgulanmalıdır. Çocuğun "üstün yararı"nın çocukla ilgili tüm kararlarda gözetilmesinin (Md. 3) yanında, medya tarafından da dikkate alınması gerektiği anlayışı, çocuğun yaşama ve gelişme hakkı (Md. 6), çocuğun görüşlerini özgürce dile getirme ve görüşlerinin göz önüne alınmasını isteme hakkı (Md. 12), "ifade özgürlüğü" (Md. 13), çocuğun mahremiyetine, aile yaşamına, konutuna veya haberleşmesine karışılamayacağını belirten 16. madde, bilgiye ulaşma hakkını düzenleyen 17. madde, çocuğun oyun oynama, eğlendirici etkinliklerde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama katılma hakkının yer aldığı 31. madde ve "eğitim hedefleri" başlıklı 29. madde de diğerleri gibi kilometre taşlarıdır. Çocuğun kendisinden farklı statüde veya durumda bulunan mülteci çocuklar, özürlü çocuklar konusunda duyarlı olması; cinsiyet, din, dil, etnik kimlik konusundaki farklılıklara saygı göstererek bir

arada yaşama konusunda duyarlı olması ve bu saygı ve duyarlığı medyadan da beklemesi anlayışının verilmesi dersin amaçları arasından olmalıdır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 42. maddesine göre, devletin söz konusu sözleşmeyi yetişkinlere ve çocuklara tanıtıp öğretme yükümlülüğü vardır (UNICEF, 2000: 94-100). Medya Okuryazarlığı dersi bu tanıtımın yapılacağı ve çocukların, hatta ebeveynlerinin bu bilinçle medyada yer alan programları izlemesi ve süzgeçten geçirerek aykırılıkları saptaması bakımından önemli bir mecra olabilir. Derste verilen örneklerle de desteklenerek kazandırılan bu bilincin yanı sıra genelde insan hak ve özgürlüklerine, özelde çocuk hak ve özgürlüklerine aykırılık oluşturan, hak ve özgürlükleri ihlal eden durumlarda başvurulabilecek yollar da bu eğitimin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

KAYNAKÇA

BİNARK, M. ve M. Gencel Bek (2007). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, İstanbul: Kalkedon.

BOSTANCI, M. N. (2007). "Medyanın Doğru Bilgi Aktarmasının Şartları," *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı* içinde, Ankara, 105-112.

BROWN, J. A. (1998). "Media Literacy Perspectives," *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.

CHRIST, W. G. ve W. J. Potter, (1998). "Media Literacy, Media Education, and the Academy," *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.

DAMLAPINAR, Z. (2007). "Medya ve Siyaset İlişkilerinde Temel Yaklaşımlar," *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı* içinde, Ankara, 113-122.

ERDOĞAN, İ. (2005). *İletişimi Anlamak*, geliştirilmiş 2. bas., Ankara: Erk.

GEMALMAZ, M. S. (2003). *Ulusalüstü İnsan Hakları Hukukunun Genel Teorisine Giriş*, 4. bas., İstanbul: Beta.

HALL, S. (2005). "İdeolojinin Yeniden Keşfi: Medya Çalışmalarında Baskı Altında Tutulanın Geri Dönüşü," M. Küçük (der. ve çev.), *Medya, İktidar, İdeoloji* içinde, 3. bas., Ankara: Bilim ve Sanat, 73-121.

HOBBS, R. (2004). "Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma", çev. M. T. Bağlı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-140.

İNCEOĞLU, Y. (2007). "Medyayı Doğru Okumak," N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek (der.), *Medya Okuryazarlığı* içinde, İstanbul: Kalemus, 21-26.

KELLNER, D. (2005). "Kültür Endüstrileri," E. Mutlu (der. ve çev.), *Kitle İletişim Kuramları* içinde, Ankara: Ütopya Yayınevi.

LEWIS, J. ve S. Jhally (1998). "The Struggle over Media Literacy," *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.

MEYROWITZ, J. (1998). "Multiple Media Literaci ," *Journal of Communication*, 48(1), 96-108.

MOORE, B. (1989). *Diktatörlüğün ve Demokrasinin Toplumsal Kökenleri*, Ş. Tekeli ve A. Şenel (çev.), Ankara: V Yayınları.

POTTER, W. J. (2004). "Argument for the Need for a Cognitive Theory of Media Literacy," *American Behavioral Scientist*, http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/48/2/266; erişim: 30.5.2008.

REARDON, B. A. (2000). *Hoşgörü: Barışa Açılan Kapı, İlköğretim Okulları İçin Kaynak Kitap*, çev. T. Asrak Hasdemir ve N. Ziyal, Ankara: UNESCO/TİHAK Yayınları.

RTÜK ve MEB (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*, Ankara.

RTÜK ve MEB-TTK (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.

http://www.meb.gov.tr; erişim: 2.6.2008.

TÜRKOĞLU, N. (2007). "Konferans Çağrısından Kitaba," N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek (der.), *Medya Okuryazarlığı* içinde, İstanbul: Kalemus, 9-10.

UNICEF (2000). "Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne Bir Bakış," Reardon, B.A., *Hoşgörü: Barışa Açılan Kapı, İlköğretim Okulları İçin Kaynak Kitap* içinde, T.Asrak Hasdemir ve N. Ziyal (çev.), Ankara: TİHAK ve UNESCO Yayınları, 94-100.

UYANIK, M. (2007). *Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete*, 2. bas., Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi 40. Yıl Kitaplığı, No: 3.

Yararlanılan web siteleri

http://www.ec.europa.eu; erişim: 29.5.2008.

http://www.unesco.org.tr; erişim: 30.5.2008.

http://www.meb.gov.tr; erişim: 2.6.2008.

http://www.rtuk.gov.tr; erişim: 2.6.2008.

DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI PROJESİ: TARAMA SÜRECİNİ TARAYICILARIN GÖZÜYLE DEĞERLENDİRMEK

Melike Türkân Bağlı[1]

2002-2004 yılları arasında yürütülen birinci Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-I) projesi, Türkiye'de ders kitaplarının insan haklarına ilişkin sorunlar bağlamında kapsamlı bir şekilde değerlendirildiği önemli bir projeydi (Çotuksöken vd., 2003). Bu projede ders kitapları çok sayıda gönüllü tarayıcı tarafından incelenmiş ve insan hakları anlayışıyla uyumlu olmayan unsurlar saptanarak kamuoyuna duyurulmuştu.

Ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi projenin, yazılı hedefleri arasında yer alan bir boyutuydu. Ama bu projede ortaya çıkan birtakım yan kazanımlar da projenin etkilerinin ulaşabileceği alanları göstermesi açısından önemliydi. Bunlardan biri, tarayıcıların rolleriyle ilgiliydi. Proje kapsamında ders kitaplarındaki insan hakları sorunlarını saptamak üzere çalışan tarayıcılara dair gözlemler ve bazı tarayıcıların ifadeleri, tarama işleminin ders kitaplarındaki sorunların saptanmasının ötesinde, genel olarak insan haklarına ilişkin bir duyarlık ve eleştirel bakış kazandırma potansiyeli taşıdığını göstermişti.

2007'de başlatılan ikinci Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-II) projesi kapsamında taramaların gene gönüllüler aracılığıyla yapılması planlandığında, taramaların sonuçlarını aktaracak kitapta bu kez tarama sürecinin tarayıcılar gözüyle değerlendirilmesini ve tarayıcılık deneyiminin onlardaki yansımalarını içeren bir çalışmaya da yer verilmesi kararlaştırılmıştır. Böylece, tarayıcılık deneyiminin etkileri biraz daha açık bir şekilde görülebilecek ve projenin, ders kitaplarındaki sorunların saptanmasının ötesinde nasıl bir

1 - Ankara Üniversitesi.

dönüştürme potansiyeli taşıdığı üzerinde durulması mümkün olacaktır. Ayrıca kitapları inceleyen tarayıcıların seslerinin tarama sonuçlarıyla birlikte duyurulması da önemli görülmüştür. Böyle bir bakış açısı, DKİH-II projesinin ders kitaplarını inceleyen gönüllüleri projenin aktif özneleri olarak görme hedefiyle de örtüşmektedir.

Tarama Süreci: Kim, Nasıl, Ne Zaman Tarama Yaptı?

DKİH-II projesi kapsamında kitaplardaki sorunları saptayabilmek için, taramaların, ilk projede olduğu gibi, proje için geliştirilen *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* (bkz. Ek 1) kapsamında yürütülmesi öngörüldü. Bunun için, tarama işlemini gönüllü olarak yapacak, çoğunluğu üniversite öğrencisi ve öğretmen olan tarayıcılarla vakıf proje yetkilileri ve proje danışma kurulu üyeleri aracılığıyla bağlantı kuruldu. Ankara ve İstanbul'daki tarayıcılar ikişer günlük eğitim atölyelerinde, nasıl tarama yapacakları konusunda eğitilerek tarama işlemi için hazır hale getirilmeye çalışıldılar. Eğitim atölyelerinde izlenen programın içeriğini temel insan hakları bilgisi ile tarama ölçütlerinin tanıtımı oluşturdu. Bu atölyelerde tarayıcılar ölçütleri örnek metinler üzerinden de inceleyerek, tarayıcı olarak yapacakları işin bir sınamasını daha önceden yapma olanağı da buldular. Eğitim atölyeleri, tarama ölçütleriyle ilgili deneyimi olan proje danışma kurulu üyeleri, proje koordinatörü ve yardımcıları ile daha önceki eğitim atölyelerinde eğitici olarak bulunmuş kişiler tarafından gerçekleştirildi.

3-4 Kasım 2007 (İstanbul), 10-11 Kasım 2007 (İstanbul), 17-18 Kasım 2007 (Ankara) ve 8 Aralık 2007 (İstanbul) tarihlerinde gerçekleştirilen eğitim atölyelerinin ardından ders kitaplarını tarama çalışması başladı. Tarama süreci 31 Mart 2008 tarihinde sona erdi. Bu arada, tarama sırasında karşılaşılan sorunları değerlendirmek ve tarayıcıları bu sorunların üstesinden gelmelerinde desteklemek üzere, Ankara ve İstanbul'da koordinasyon toplantıları yapıldı. Koordinasyon toplantıları 8 Aralık 2007 (İstanbul), 5 Ocak 2008 (Ankara), 12 Ocak 2008 (İstanbul), 9 Şubat 2008 (İstanbul), 1 Mart 2008 (Ankara) ve 15 Mart 2008 (İstanbul) tarihlerinde gerçekleştirildi. Eğitim atölyelerinin hemen ardından proje koordinatörü ve yardımcıları tarafından oluşturulan e-grup, projeyle ilgili haberleşmeyi sağlamak ve tarama sırasında ortaya çıkan sorunları tartışmak için kullanıldı.

Tarayıcı olmak için eğitim alan toplam 77 kişiden bazıları (7 kişi) eğitim atölyelerinin hemen ardından, bazıları da süreç içinde, kitap taramasını yapamayacaklarını bildirerek projeden ayrıldılar. Dört tarayıcı da, proje yöneticilerinin yönlendirmesi ve desteğiyle, eğitim almadan tarayıcılık yaptılar. Böylece toplam tarayıcı sayısı 74 oldu.

Her bir tarayıcının üç kitap taraması öngörüldüğü halde, tarayıcı

kaybı ya da bazı tarayıcıların istenilenden daha az kitap taramış olması yüzünden bazı tarayıcıların incelediği kitap sayısı üçü aşmıştır.

Tarayıcılar, tarama ölçütleri çerçevesinde tarama yaparken Ek 2'deki formu (Niteliksel Tarama Rapor Formatı) kullanmışlardır. Bu formda, incelenen kitaba ilişkin künye bilgilerinin yanı sıra saptanan sorunun ölçütlerdeki hangi maddeye karşılık geldiği ve gerekçesi tarayıcı tarafından belirtilmektedir.

Tarama Sürecinin Değerlendirilmesi: Yöntem

Tarama sürecinin tamamlanmasının ve tarayıcıların raporlarını teslim etmelerinin ardından, tarayıcıların deneyimlerini değerlendirmek üzere gönüllülerle görüşülmesine karar verildi. Tarayıcılarla bireysel görüşmeler yapmak yerine, gruplar halinde görüşülmesinin daha uygun olacağı düşüncesiyle, gönüllü olanlarla üç ayrı grup oluşturularak bir araya gelindi.

Bu görüşmelerden ilki, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde, ikisi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında, ikisi de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenci olan dört tarayıcıyla yapıldı (6 Mayıs 2008). İkinci görüşme de gene Ankara'da, beş kişiyle gerçekleştirildi (12 Mayıs 2008). Tarayıcılar, Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde psikoloji, sosyoloji ve tarih bölümlerinden öğrencilerdi. Üçüncü görüşme (17 Mayıs 2008), sekiz tarayıcıdan oluşan bir grupla İstanbul'da yapıldı. Gruptakilerden üçü öğretmen ya da öğretmenlik geçmişi olan kişilerdi. Gene bu gruptaki tarayıcılardan biri lise öğrencisiydi - görüşme tarihi itibariyle mezun. Bu grupta üniversitede sosyoloji eğitimi almakta olan iki kişiyle birlikte, İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında doktora yapmakta olan bir tarayıcı, bir de İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi okutmanı bulunmaktaydı.

Bu yolla görüşülen toplam tarayıcı sayısının 17'yle sınırlı kalması, çoğunluğu üniversite öğrencisi olan tarayıcıların görüşmelerin yürütüldüğü mayıs ayı içerisinde sınavları olduğu için görüşmelere zaman ayıramamalarıyla ilgilidir. Bu sınırlamayı aşmak üzere, projede çalışan tarayıcıların tümüne, görüşmelerde yöneltilen sorular e-posta aracılığıyla gönderilerek bunları yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Bu yolla değerlendirmede bulunan tarayıcı sayısı ise 11'dir. Bunlardan ikisi, kendileriyle grup toplantıları aracılığıyla da görüşülmüş kişilerdir.

Görüşmeler ve yazılı olarak toplanan değerlendirmeler aracılığıyla gönüllülerin tarayıcı olmayı neden kabul ettikleri, kendilerini tarayıcı olmaya iten nedenler; tarama sürecini nasıl yaşadıkları, süreçte zorlandıkları konuların neler olduğu, ne gibi sorunlar yaşadıkları; ne derece güvenilir bir tarama yaptıklarını düşündükleri ve bunun nedenleri, taramaların daha sağlıklı

yapılabilmesi için neler önerdikleri; tarama işleminin kendileri için ifade ettiği anlam ve tarama işlemi kendilerinde değişime yol açtıysa, bunun ne olduğu; proje yeniden planlansa hangi konularda düzenleme yapılmasının iyi olacağını düşündükleri ve projenin sonucuyla ilgili beklentileri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tarayıcılarla yapılan görüşmelerin ardından görüşme kayıtları çözülerek yazılı hale getirilmiş ve ortaya çıkan konular ana temalar halinde başlıklandırılarak değerlendirilmiştir. Yazılı olarak gönderilen değerlendirme metinleri de aynı şekilde ele alınmıştır. Bu anlamda, analizin içerik çözümlemesi yöntemiyle yapıldığını söylemek mümkündür.

Tarama Sürecinin Değerlendirilmesi: Bulgular

Bu kısımda, tarama sürecini değerlendirmek amacıyla görüşleri alınan tarayıcıların ortaya koydukları düşünceler sistemli bir şekilde gruplanarak sergilenmeye ve yorumlanmaya çalışılacaktır.

Tarayıcı Olmaya İten Nedenler: Motivasyon Kaynakları

DKİH-I projesine tarayıcı olarak katılan gönüllülerin çoğu, Eğitim-Sen üyesi olan öğretmenlerdi. DKİH-II projesinin tarayıcılarının büyük bölümü ise üniversite öğrencileridir. Projede 34 lisans, 11 lisansüstü ve üç doktora öğrencisi tarayıcı olarak çalışmıştır. Öğretmen olan tarayıcıların sayısı ise 22'dir. Tarayıcıların geri kalanı sosyolog, psikolog, avukat vb. meslek sahipleridir.

Üniversite öğrencisi olan tarayıcıların bir bölümü, projenin danışma kurulunda üye olan hocaları aracılığıyla projeden haberdar olmuş ve kendilerine yapılan tarayıcı olma teklifini kabul etmişlerdir. Bazı tarayıcılar ise ilk proje hakkında bilgi sahibi oldukları ve projeyi önemli buldukları için ikinci projenin yapılacağını öğrendiklerinde katılmak istemişlerdir. Bazı tarayıcılar da Tarih Vakfı'yla daha önceden bağlantı içindedirler ve bu yolla projede gönüllü olarak çalışmaya başlamışlardır.

Görüşleri alınan tarayıcıların ifadeleri değerlendirildiğinde görülmektedir ki, onları bu projeye katılmak için istekli kılan en önemli etkenlerden biri, son yıllarda hızlandığı görülen, sivil toplum kuruluşlarının (STK'ların) faaliyetlerine katılma ve "anlamlı bir şeylerin parçası olma" istekleridir. Üniversite öğrencisi tarayıcılar, tarayıcı olmayı kabul etmelerinin arkasındaki nedenler arasında "boş zamanlarının çok oluşu" ile "bir şeylerin parçası olma istekleri"ni birbiriyle bağlantılı olarak dile getirmektedirler. Örneğin, ES,[2] "Okul dışında değişik projeler olsun istiyordum; parmağım olsun istiyordum" derken, lise öğrencisi olan S.,

2- *Tarayıcılar metin boyunca harf kodlarıyla anılacaklardır.*

"yapacak bir şey aradığından" bahsetmektedir. Z. de, "boş boş oturacağına bir işe yaramak" isteğiyle projeye katıldığını belirtmektedir.

Bazı başka tarayıcılar da genel olarak eğitim sistemi, öğretim süreçleri gibi sorunlarla ilgilendikleri için bu projeye ilgi duyduklarını söylemektedirler. Bunlardan bir kısmı, ders kitaplarıyla ya da genel olarak eğitim sistemiyle ilgili yaşantılarının projeye katılmalarında etkili olduğunu açıklamaktadır. Örneğin S., "Ben de sistemin mağduruyum. O yüzden projeden haberdar olunca projede yer almak istedim" demektedir.

Tarayıcılar arasında özel olarak ders kitaplarıyla ilgilenenler de bulunmaktadır. Bazı tarayıcıları, ders kitaplarıyla ilgili gözlemleri ve kaygıları projeye yönlendirmiş gibi görünmektedir. Bu çerçevede GM, "bu projeye katılma konusunda beni istekli kılan, ders kitaplarının öğrenciler için yetersiz ve hatalı olduğunu bilmekti" derken, Dİ, "Ders kitaplarında gözlemlediğim, karşıma çıkan hatalar, düşünceler vs. beni kaygılandırdığı, yorduğu için bu konuda ciddi çalışmalar yapılması gerektiği düşüncesi ile bu çalışmaya katıldım" diyerek görüşünü belirtmektedir.

Bazı tarayıcılar, geçmişte ders kitaplarıyla kurdukları ilişkinin niteliğini ortaya koyarak projeye neden ilgi duyduklarını gerekçelendirmektedirler:

> İlk ve ortaöğrenimim boyunca ilgi ve merakla okuduğum tek bir ders kitabı hatırlamıyorum. Soru sormayı, sorgulamayı itaatsizlik olarak gören bir sistemin tornasından geçip okutulan ve anlatılan her şeyin ezberlenmesi gereken mutlak doğrular olduğunu kabullenmiş olarak tamamladım bu süreci. Bu da daha sonraki eğitim hayatım boyunca en büyük handikapı oluşturdu. Aradan geçen yirmi yılda ders kitaplarında nelerin değişip nelerin değişmediğini görmek istedim. (SE)

Bir grup tarayıcı da insan hakları ve demokratikleşme konusundaki duyarlıklarının ve kaygılarının onları bu projede tarayıcı olmaya yönlendirdiğini söylemektedir. CO, "Bana da 'insan hakları' lafı çekici geldi. Öğretici olacağını ve dönüştürücü gücü olacağını düşündüm. Böylesine çıktısı olan bir iş yaptığımda insan hakları açısından etkili bir şey olacağını düşündüm" diyerek projeye katılma gerekçesini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların insan haklarına ya da eğitim süreçlerine ve sorunlarına ilişkin ilgilerinin yanı sıra bu sorunların çözümüne katkıda bulunma istekleri de projede yer almalarının bir başka nedeni olarak kendisini göstermektedir. S., "İnsan hakları bayağı tartışılan bir konu. İlgimi çekti. Ucundan tutmak mı denir, o nedenle bulunmak istedim" demektedir. Z. de, "Boyumuzdan büyük bir işe kalkışıyormuşuz gibi geldi bana; ancak katılmak güzel olurdu; çünkü iyi bir tecrübe olacağı açıktı. Elimizden geleni yapacaktık gücümüzün yettiğince. Ne kadar katkıda bulunsam kârdır dedim" diyerek projeye katılımını gerekçelendirmektedir.

İster insan haklarıyla, ister ders kitapları ve eğitim sistemiyle ilgilerinden ötürü projede yer almış olsunlar, tarayıcılar bu proje kapsamında ortaya koydukları çabanın bir "işe yaraması"nı istediklerini belirtmektedirler. Bu anlamda "işe yarama isteği"nin "özetleyici" bir neden olduğunu söylemek mümkündür. Bu neden, tarama işleminin gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olmasıyla da tutarlıdır.

Gençlerin güncel siyasetten uzak olduklarına ve siyasete mesafeli durduklarına ilişkin yaygın kanının, STK'ların faaliyetleri çerçevesinde tanımlanmış sorunlar söz konusu olduğunda doğru olmadığı, aslında gençlerin söylenenin aksine, apolitik olmadıkları ve STK'ların faaliyetlerinde anlamlı bir politika yapma imkânı buldukları tartışılmaktadır (örneğin Beck, 1998). DKİH-II projesindeki tarayıcıların da eylemlerini bu bağlamda anlamlı buldukları, "işe yarama" ve "bir ucundan tutma" isteklerinin geleneksel siyaset yapma anlayışının ötesinde, ama hâlâ bir toplumsal katılım perspektifi içinde değer taşıdığı düşünülebilir.

Tarama Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Tarayıcılar, tarama sırasında çeşitli alanlarda sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu kısımda bu sorunlardan söz edilecektir.

Hangi Ölçüt?

Bazı tarayıcıların belirttiği sorunlardan biri, inceledikleri ders kitabında saptadıkları bir insan hakları ihlalini, tarama ölçütlerinden hangisinin altında değerlendireceklerine karar verememeleriyle ilgilidir. Bu sorun, tarayıcıların bazılarına göre ölçütlerin kompozisyonundan ve ifade ediliş tarzından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda bazı tarayıcılara göre ölçütler birbirleriyle örtüşmektedir. Örneğin Ö., "Kriterler birbiriyle çok bağlantılı. Net ayrımlar yapılamayabiliyor" demektedir. Ölçütler bazı tarayıcılara göre (örneğin AL), daha fazla ayrıntılandırılmaya ve daha fazla örnekle zenginleştirilmeye muhtaçtır. Bazı tarayıcılar ise (örneğin, Yİ ve CO), ölçütlerin daha kısa ve sade olması gerektiğini düşünmektedirler. Böyle düşünen bazı tarayıcılar, ölçütlere görsel olarak yeni bir biçim verme yoluna gitmiş ve tarama işlemini bu şekilde kolaylaştırmışlardır (örneğin Ö.).

Bir tarayıcı (B.), saptanan bir sorunun ölçütler içinde yerinin bulunamaması durumunda, tarayıcıya ölçüt ekleme imkânının tanınmasını, bu durumun ölçütleri ve kapsama alanlarını genişletme potansiyeli taşıdığını belirtmektedir.

Ders kitabında saptanan bir sorunun hangi ölçüt altında değerlendirileceğine karar verilemediği durumlarda tarayıcılar bazı yollara başvurmaktadırlar. Ö. şöyle demektedir: "Ben bazen bir-iki madde tutturuyorum, bütün

ihlalleri onlara koyup geçiyorum. Özellikle vaktimiz olmayınca, zaman sıkışınca..."

Özellikle ders kitaplarındaki sorunların sınıflandırılmasını ve daha sonra da çözümlenmesini olumsuz etkileyebilecek bu tür bir yaklaşım, gerçekten de bir sorun oluşturmaktadır. Böyle bir sorun iki nedenden kaynaklanıyor olabilir. Birinci neden, ölçütlerin birbirlerinden yeterince ayrışmış bir şekilde ifade edilememiş olması, ikinci neden ise, tarayıcılara eğitim atölyesiyle verilen eğitimin yetersiz kalmış olma olasılığıyla ilgilidir. Özellikle eğitimin yetersiz kalmış olması olasılığı, daha sonra da üzerinde durulacağı gibi, bazı tarayıcılar tarafından dile getirilmektedir. Bu iki nedene bir üçüncüsü de eklenebilir. O da, ders kitaplarında insan hakları ihlali içeren ifadelerin genellikle hiçbir yanılgıya, yanlış anlamaya yer vermeyecek kadar açık seçik değil, örtük olmasıdır. Bu durum da, tarama ölçütlerinden bağımsız olarak, söz konusu ihlallerin sınıflandırılıp çözümlenmesini güçleştiren bir etken olabilir.

Bazı tarayıcılar (örneğin ES), ölçütlerle ilgili olarak yaşadıkları sorunları, DKİH-I projesi kapsamında basılan ve ders kitaplarındaki insan hakları sorunlarını raporlayan "kırmızı kitabı" (Çotuksöken vd., 2003) okuyarak aştıklarını belirtmektedirler. Birinci ve ikinci projelerde tarama için kullanılan ölçütlerin aynı olması ve yukarıda belirtilen kitapta yer alan makalelerin ders kitaplarında insan hakları sorunlarını örneklemesi tarayıcılara ölçütlere göre saptama yapma konusunda yol göstermiştir.

"Aşırı Okumak ya da Okumamak: İşte Bütün Mesele!"

Tarayıcıların yaşadıklarını belirttikleri bir başka sorun da, "aşırı okuma" olasılığı olmuştur. "Aşırı okuma"yla kastedilen şey, yazarın niyetinin ötesine geçerek metnin aslen içermediği anlamları metne yakıştırmaktır. Bu kavram, görüşleri alınan tarayıcıların aşağı yukarı tamamı tarafından ifade edilmiştir. Aşırı okumanın olası bir nedeni, tarama sürecine geçmeden önce yapılan atölye çalışmalarındaki deneme uygulamalarında bu sorunun gözlemlenmesi ve tartışmalar sırasında dile getirilmiş olmasıdır.

Bazı tarayıcılar, atölye çalışmalarını yürüten kişilerin, ders kitaplarındaki sorunların saptanması açısından "hiç okumamaktansa aşırı okumayı tercih ettiklerine" ilişkin uyarıları doğrultusunda tarama yaptıklarını söyleyerek, aşırı okuma olasılığının kendilerine verdiği rahatsızlığı gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin MB, tarama sırasında "bu da sorun, bu da sorun" diye birçok sorun saptadığını, daha sonra bunların çoğunun aşırı okuma olduğunu farkederek elediğini açıklamaktadır. Ancak aşırı okuma yapmaktan çekinmenin önemli bir şey olduğunu, ama "aşırı okuma yapmaktan korkunca da bu sefer eksik okuma yapıldığını" söylemektedir.

Buna karşılık, bazı başka tarayıcılar aşırı okuma kaygısını taşımakta, örneğin A., "ama bize bunları yakalamamız söylendi, dolayısıyla kendime bu şansı tanıyarak ahkâm kestim" diyerek kendilerine aşırı okuma için izin verdiklerini belirtmektedir. ES, aşırı okuyuculuk yapmanın hiç okumamış olmaktan daha iyi olduğu düşüncesiyle tarama yaptığını, ama bu durumdan çok da memnun olmadığını söylemektedir: "Yaptığım şeyin arkasında her zaman duramam, emin değildim her zaman."

ES'yle aynı duyguları taşıyan bazı tarayıcılar da aşırı okumayı sınırsız tutmamaya çalışmaktadırlar: "Yarın makale yazarıyla yüz yüze gelirsem ona verecek bir cevabım var mı yok mu? Bunu da kendime bir kriter olarak koydum." (A.)

A.'nın bu ifadesi, tarayıcıların tarama sürecinde bir denge arayışı içinde olduklarını ve "vicdanî" bir anlayış içinde tarama yapmayı tercih ettiklerini göstermektedir. A., bu görüşü destekleyecek biçimde, şöyle devam etmektedir: "Bir denize gireceksiniz ve size dediler ki 'ne yaparsan yap boğulmayacaksın burada.' Bu bir özgürlük ama ben yine de bu özgürlüğün içinde kendimi ne olur ne olmaz diye dikdörtgen bir prizma kafesin içinde yüzmeye zorladım."

Nasıl bir okuma yapacakları konusunda tarayıcılara bu tür bir inisiyatif tanınması, en azından tarayıcılar tarafından böyle algılanması, bir sorun ya da sakınca olarak değerlendirilebilir. Ama tarayıcılara "okuma"nın sınırlarıyla ilgili olarak tanınan özgürlük, aslında saptanan sorunun gerekçelendirilmesine ilişkin zorunlulukla kontrol edilmektedir. Ayrıca tarayıcıların tarama formu üzerinde belirttikleri sorunlar, "ham veri" olarak kabul edilmekte ve bunlar, formları kullanarak tarama raporlarını oluşturacak yazarların süzgecinden de geçmektedir.

Tarayıcılara aşırı okuma konusunda tanındığı ileri sürülen inisiyatif sorun olarak değerlendirilebileceği gibi, tarayıcıyı geliştirecek bir fırsat olarak da yorumlanabilir. Tarayıcıların bu derece özgür bırakılmaları aslında öznelliklerinin gelişmesi, karar verebilme ve gerekçelendirebilme hususunda daha donanımlı bir hale gelmelerinin de bir aracıdır.

Uzman Olmak ya da Olmamak ve İnsan Hakları Bilgisi İhtiyacı

Bazı tarayıcılar, kitap taraması sırasında inceledikleri kitapların ait olduğu bilgi/bilim alanına hâkim olmadıklarında tarama açısından sorun yaşadıklarını ve yaptıkları taramadan emin olamadıklarını belirtmektedirler. Aynı şekilde, insan haklarıyla ilgili bilgilerinin kısıtlı kaldığı durumlarda yaptıkları taramaların sağlıklı olup olmadığıyla ilgili kuşku duymakta ve uzmanlık bilgisinin gerekliliğine inanmaktadırlar. Örneğin F., kitapların ölçütlere uygun bir şekilde değerlendirilebilmesi için inceleme yapan kişinin o konuda uzman olması

gerektiğini ve bazı sorunların da insan hakları bilgisi olmadan yakalanamayacağını belirtmektedir.

Ders kitaplarının, kitapların ait olduğu alanın uzmanları (örneğin kimya ders kitaplarının kimya öğretmenleri) tarafından mı yoksa başka alanlardan gelen kişiler tarafından mı inceleneceği konusu tarama süreci planlandığı sırada danışma kurulu toplantılarında tartışılmıştır. Bu toplantıların sonucunda varılan karara göre, ders kitaplarının ilgili bilim dalına mensup uzmanlar tarafından incelenmesinin gerekli olmadığı, hatta alan dışından gelen kişilerin birtakım sorunları çok daha iyi yakalayabilecekleri görüşü hâkim olmuştur. Bununla birlikte, tarayıcıların kendi alanlarına uzak olan bazı kitapları değerlendirirken tedirgin olmaları, özellikle bilgi yanlışlarıyla ilgili 29 numaralı ölçütle ("Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme, ezberci soru ve testler,... olgusal hatalar, güncel olmayan bilgiler...") ilgili görünmektedir. Kişinin bir ders kitabında bir bilgi yanlışı olup olmadığını bilmesi için o konuda donanımlı olması gerekebilir. Dolayısıyla, tarayıcıları tedirginliklerinde kısmen haklı görmek mümkündür.

Eğitim atölyelerinde verilen insan haklarına ilişkin kavramsal bilginin yetersiz ve yüzeysel kaldığı, etkili bir şekilde aktarılamadığı, bu eğitimin daha fazla ve yoğun olması gerektiği, görüşme yapılan birçok tarayıcı tarafından ifade edilmektedir.

CO, güncel insan hakları sorunlarını tartışmak ve zihinlerdeki insan hakları kavramlaştırmalarının üzerine eğilmek için atölyelerde insan haklarıyla ilgili eğitime daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşündüğünü söylerken görüşünü şöyle gerekçelendirmektedir: "O ölçütlerle olgun bir ilişki kurabilmek adına biraz daha paylaşmalıydık, biraz daha önyargılarımızdan sıyrılabilseydik... Bizim insan hakları görüşümüz biraz daha sorgulansaydı..."

M. de, aynı konuya ilişkin şunları söylemektedir:

> İnsan hakları nedir, ne değildir diye bir saatlik bir eğitim oldu. Daha sonra kriterlere geçildi. İnsan hakları meselesi üzerine daha fazla tartışmış olsak, biraz daha sorgulamış olsak, ondan sonra kriterler niye öyle, niye böyle diye tartışabilmiş olsak, bizim için daha teknik olmaktan çok, bizim kendimizden bir şey kattığımız bir süreç olurdu.

Bu bağlamda bazı tarayıcılar (örneğin Yİ ve Z), eğitim süresinin biraz daha uzun tutulmasının, eğitim programının ve zamanlamanın daha farklı olmasının yararlı olacağını belirtmektedirler. Bazı tarayıcılar, tarama ölçütlerinin daha derinlemesine ele alınması gerektiğini savunmaktadırlar.

Ölçütler çerçevesinde tarama yapmanın derin bir insan hakları bilgisi gerektirmemesine karşılık, bazı tarayıcılar neden daha fazla insan hakları bilgisine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler? Buradaki esas güçlük belki de

şu durumla ilgilidir: İnsan hakları son derece güncel bir kavram olmakla birlikte, yaşamın çeşitli alanlarında nasıl yer bulduğu, toplumsal olgularla ne şekilde etkileşime girdiği ve nasıl bir dinamikle karşımıza çıktığıyla ilgili olarak bir uyarlamaya gereksinim vardır. İnsan hakları tarayıcıların zihninde kavramsal olarak bir yer bulmakta, ama bu kavramın teknik temelleri çerçevesinde gündelik yaşamla ilişkilendirilmesinde bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Büyük olasılıkla tarayıcıların "insan hakları bilgisi ihtiyacı" olarak tanımladıkları sorun, insan hakları konusunda gerçekten de yetersiz oluşlarından değil, sözü edilen bu "ilişkilendirme" gereksiniminden kaynaklanmaktadır.

Tarayıcılar tarafından ifade edilen "insan hakları bilgisi ihtiyacı"nın bir başka açıklaması da, aslında sahip oldukları insan hakları bilgisini, insan haklarına yüklenen yoğun ve aşırı anlam dolayısıyla azımsıyor olmalarıyla ilgili olabilir. Toplumsal yaşamın merkezinde yer alan insan hakları kavramı gündemi yoğun bir şekilde işgal etmekte ve bu durum, kavramı tarayıcılara yaklaştıracağı yerde uzak ve yabancı kılmaktadır. Bu bağlamda, insan hakları kavramının "aşırı anlamlılaştırılması", bir bakımdan "ötelenmesine" yol açmaktadır. Bu ötelenme de, tarayıcılar için aslında var olan altyapının yok sayılmasına neden olabilir.

İş Yükü

Bazı tarayıcılar, incelemek durumunda oldukları kitapların sayısının fazla olmasından, kitapları kısıtlı bir zaman içinde taramak durumunda kalmaktan ve başlangıçta belirtilenden daha fazla kitap taramış olmaktan dolayı sıkıntı duyduklarını belirtmektedirler. Bu durum, onların deyimiyle "mekanikleşme" ya da "makineleşme"ye yol açmaktadır.

Tarayıcılara göre, mekanikleşme bazı durumlarda taramada hız sağlamakta, bazı durumlarda ise sorunların saptanamamasına neden olmaktadır. Örneğin A., mekanikleşmenin bazı kitaplar için iyi, bazı kitaplar için ise kötü olduğunu söylemektedir. Ona göre, örneğin matematik kitapları için mekanikleşme sorun değildir. Zira A.'ya göre, taradığı matematik kitaplarındaki sorunlar genellikle cinsiyetçilik vb. ihlallerle sınırlıdır. Tarayıcılara göre (örneğin Z.), mekanikleşmenin getirdiği sorunları aşmanın bir yolu, daha az sayıda kitap taramaktan geçmektedir. Böylece sorunların gözden kaçırılması olasılığı da ortadan kaldırılacaktır. Bazı tarayıcılar, sorunları gözden kaçırmamak için kitapları iki ya da üç kez okuyabilmiş olmayı dilediklerini söylemektedirler (örneğin SE).

Ders kitaplarını taramak çeşitli açılardan güçlükler taşımaktadır. Bazı tarayıcılar, uzun süre kesintisiz olarak tarama yapmanın işi kolaylaştırdığını söylerken, bazıları da bu şekilde tarama yapmanın sorunları

gözden kaçırmalarına yol açtığını belirtmektedir. Örneğin Z., "İnsan yoruluyor ve göremez hale geliyor, daha yüzeysel bakmaya başlıyor" demektedir. İstanbul'da iki kez, iki günlük çalışmalar olarak düzenlenmiş, grup halinde tarama yapma uygulamasını, bu taramaya katıldığını bildiren bütün tarayıcılar son derece yararlı bulduklarını bildirmektedirler. Bu uygulamada tarayıcılar, taramakla yükümlü oldukları kitapları Tarih Vakfı'nın ofisinde taramışlar ve tarama sırasında karşılaştıkları sorunları birbirlerine danışarak çözmeye çalışmışlardır. Grup taramasının çok yararlı geçtiğinin belirtilmiş olması, tarayıcıların eğitim atölyelerinin süresinin daha uzun tutulması gerektiği yolundaki görüşlerini de destekler niteliktedir. Zira tarayıcılar ölçütleri daha iyi kavramak ve uygulamak için daha fazla deneyime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Dönüşüm/Değişim Alanları

İnsan Haklarıyla İlgili Değişimler/Dönüşümler

- Bilgilenme ve farkındalık

Görüşleri alınan tarayıcıların büyük bölümü, insan haklarıyla ilgili bilgi düzeylerinin yükseldiğini ve çevrelerindeki insan hakları ihlallerinin farkına varmaya başladıklarını söylemektedirler.

Tarayıcılardan Ö., projenin insan haklarına ilişkin bilgi düzeyini nasıl artırdığını şöyle anlatmaktadır:

> İnsan hakları kavrayışı açısından bir genişleme yaşadım. Şimdiye kadar bildiğimiz birinci kuşak haklarının dışında, bu kriterleri okuduktan sonra, [insan haklarını] daha ayrıntılı, daha geniş kavramak gerektiğini gördüm. 2.-3. kuşak haklar konusunda bilinçlendim.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında eğitim almakta olan AY, "Hepimiz insan hakları hakkında konuşuyoruz, ama ihlallerin ne olduğunu sayamazdım. Ama şu anda günlük yaşantımda da ihlalleri farkedebiliyorum. Bunları öğrencilerime de aktarabileceğimi düşünüyorum" derken, Z., "Çevremdeki insan hakları ihlalleriyle ilgili sorunları daha duyar ve farkeder hale geldim. İnsanlara bakışımı birazcık da olsa insan hakları temeline oturtmamı sağladığını düşünüyorum" diyerek, projenin kendisine katkısını açıklamaktadır.

CO ise, "İnsan hakları konusu ne kadar kafa yorarsanız o kadar gelişecek bir şey; ben de daha çok tartışma olanağı buldum. Bu duyarlılığımı etrafa bir ışık gibi yaydığımı düşünüyorum" diyerek, projenin tarayıcılarda insan haklarına ilişkin farkındalığı artırmasının tarayıcıların çevresine yayılma potansiyeline işaret etmektedir.

- Politik Bilinçlenme

Tarayıcıların, tarayıcılık deneyiminin kendilerinde yarattığı değişimi açıklarken dile getirdikleri değişim alanlardan biri, "politik bilinçlenme" olarak

adlandırılabilir. Bu bağlamda dile getirilebilecek kavramlardan biri milliyetçilik ya da ulusalcılıktır. Tarayıcılar, tarama işlemiyle kendi milliyetçiliklerini farkettiklerini ve bu yanlarını değiştirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler:

> Milliyetçi bir referans çerçevesinden dünyaya baktığımı algıladım. Aslında benim en çarpıcı dönüşümüm budur. Şimdi daha evrensel hissediyorum kendimi. Ulusallıktan biraz sıyrıldım. ... Tam dönüşüm aşamasındaymışım; bu bir katalizör işlevi gördü; hızlandırıcı bir işlev gördü bu proje benim için. Ve tam rayına oturttu benim yönelimimi. (CO)

Tarayıcılar, milliyetçiliğin yanı sıra baskın politik söyleme dair farkındalıklarının da arttığından söz etmektedirler. Örneğin EN, devletin resmî kimlik söylemi ile uygulama arasındaki paralellikleri gözlemlemek ve örneklendirmek açısından projenin kendisine çok şey kattığını söylerken, AL de, "Bu çalışmayla birlikte satır arası okuma arttı bende. Normal hayatın içinde kaçırdığım çok şey olduğunu farkettim. Çevremdeki küçüklerin buna nasıl dahil olduklarını görmeye başladım" demekte, ardından da bu konudaki sorunların nasıl çözülebileceğine dair bir sorgulamaya giriştiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde, E. kendi geçmiş eğitim sürecini artık daha iyi değerlendirdiğini söyleyerek, ulusal bilinç aşılanırken duygusallığın fazlasıyla işin içine girdiğini vurgulamaktadır.

ES, "Bize 18-19 yaşına kadar öğrettiklerinin tam aksi bir yoldayım şu an... Anneme babama onların düşüncelerinden çok daha farklı şeyler söyleyebiliyorum artık" derken, formel eğitim süreçlerinin içindeki ve dışındaki toplumsallaşmasının etkilerini bertaraf eden bir deneyim geçirdiğini ifade etmiş olmaktadır.

Tarayıcıların insan haklarına dair bilgilerinin artması ve politik bilinçlenme olarak adlandırılabilecek farkındalıklarının yükselişi, tarama işleminin bir tür insan hakları ve yurttaşlık eğitimi etkisi yarattığının işareti olarak yorumlanabilir. Bilindiği gibi insan hakları eğitiminin en genel hedefi, insan haklarının anlaşıldığı, savunulduğu ve saygı gördüğü bir ortam yaratmaktır. Böyle bir ortamı oluşturmanın ilk adımı da, insan haklarına ilişkin temel bilgilerin aktarılması ve insan hakları bilincinin yerleştirilmesidir (Tibbitts, 2002). Tarayıcıların görüşleri, projedeki tarama işleminin böyle bir işlevi gerçekleştirme konusunda ciddi bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Doğrudan doğruya insan hakları eğitimi amaçları doğrultusunda planlanmamış olsa bile, eğitim atölyelerinin ve atölye çalışmalarını izleyen tarama işleminin sahip olduğu bu potansiyel dikkat çekicidir. Bu durum, bundan sonraki insan hakları eğitimi çalışmaları için gelecek vaat eden bir imkân olarak ele alınmalı ve mutlaka değerlendirilmelidir.

Mesleki Gelişime Katkı - Kariyer Planı/Gelecek Yönelimindeki Değişimler/ Dönüşümler

Tarayıcılar, projeye katılmanın kendileri üzerinde yarattığı değişim ya da

dönüşüm noktalarını açıklarken bu değişim ya da dönüşümü, eğitimini aldıkları mesleki alanla ya da meslekleriyle ilişkilendirmekte ve projeye katılımlarının bu konudaki katkısından söz etmektedirler.

Tarih eğitimi almakta olan A., kişisel olarak taşıdığına inandığı evrensel bakış açısını tarihçiliğine nasıl taşıyabileceğine ilişkin arayışının bu projeyle cevaplandığını, projenin, evrensel bakışını "köklendiren, temellendiren ve pekiştiren" bir katkı sağladığını ve aldığı tarih eğitimini bu anlamda tamamladığını belirtmektedir.

Aynı şekilde, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenci olan AY de, projenin insan haklarına dair bakış açısını genişlettiğini söyleyerek, "Bunları öğrencilerime de aktarabileceğimi düşünüyorum" demektedir. ES de bu projeye katılan, öğretmenlik eğitimi almakta olan öğrencilerin "çok iyi öğretmenler" olacaklarına inandığını belirtmektedir.

Öğretmen olarak çalışmakta olan ZT, tarama ölçütlerini tanımasının, "alanını dilsel ve teknik açıdan genişlettiğini" ve öğrencilerin bazı sorularını cevaplandırmak konusunda kendisine yardımcı olduğunu söylemektedir:

> Öğrenciler 'biz aldığımızda fethettik diyoruz, onlar aldıklarında işgal ettiler' diye sorduklarında bunu daha rahat açıklıyoruz. Bu ifadelerle birlikte öğrenci açısından daha kolay oldu. Dil olarak, 'bilim adamı' yerine 'bilim insanı'... Bunu da anlattıktan sonra eskaza 'bilim adamı' deyince 'ihlal ettiniz' diyor çocuklar.

ZT'nin bu ifadesi, projenin öğretmenler aracılığıyla öğrencilere ulaşabileceğini ve öğrenciler için "dolaylı bir eğitim" fırsatı yaratma potansiyelini güçlü bir şekilde göstermektedir.

Üniversitede İnkılap Tarihi okutmanı olan EN, projenin kendisini eğitim sürecinin arka planı hakkında bilgilendirerek, "nasıl böyle şeyler söylerler ki?" dediği durumlar için öğrencilerinin bakış açılarını anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Tarayıcılardan bazıları, proje deneyiminin mesleki gelişim planlarını etkilediğini söylemektedir. Projenin bu anlamdaki katkısını en çarpıcı şekilde dile getiren Z.'dir:

> Psikoloji kitabında bir fotoğraf vardı. Tedavi yöntemleri arasında anlatılan EKT ki bu tedavinin artık olmaması gerekiyor ama ben tabii uzman filan değilim, fakat insanlık dışı bir şey olduğunu düşünüyorum - [için] yarım sayfalık bir fotoğraf koymuş. Bir hasta, ağzı bağlanmış, elektrotlar kafasında. Ağzının bağlanması filan çığlık atmaması için. Tamam, tedaviyi anlatabilirsin. Ben hastanede staj yaptığımda beni EKT odasına almadılar, psikoloji öğrencileri giremez diye. Ona rağmen bir lise öğrencisine bu fotoğrafı gösterebiliyor. Buradan yola çıkarak şunu düşündüm. İlk senemde (.......) Hastanesi'nde] staj yapmıştım. Hastaların hali insanlık dışıydı gerçekten. Sonra şunu düşündüm: 'Ders Kitaplarında İnsan Hakları', tamam; ama gündelik hayatta insan hakları... Oradan da devlet hastanelerinde psikiyatri

kliniklerinde hastaların insan haklarına ne kadar aykırı bir yaşam tarzına tâbi tutulduklarını farkettim ve şimdi meselâ Avrupa'da insan hakları masteri yaparak tezimi de psikiyatri kli iklerinde insan hakları ihlalleri ve bunun geliştirilmesi üzerine yapabilirim diye düşünüyorum.

Bütün bunlardan sonra kariyer planlarının ve ilgi alanlarının değiştiğini vurgulayan Z., psikoloji kitaplarındaki yanlış aktarımların, ders kitabından dolayı psikoloji alanını seçmeyecek birçok kişi olduğunu düşündürdüğünü eklemektedir.

Benzer şekilde EN de, proje deneyiminden sonra, ileride eğitim üzerine doktora yapmak için heveslendiğini belirtmektedir.

Tarayıcıların eğitim gördükleri ya da mesleklerini icra ettikleri alanlara ilişkin bakışlarına yeni bir boyut olarak eklenen insan hakları perspektifi, bazı tarayıcılar için köklü bir değişim potansiyeli taşımaktadır. Bu perspektif, kişisel gelişim için olduğu gibi, mesleki gelişim açısından da toplumsal değeri olan bir fırsattır. Tarayıcılık deneyimi aracılığıyla projeye katılmak son derece katkı sağlayıcıdır ve bu projede hayata geçtiği görülmektedir.

Eleştirel Düşünme - Okuma-Yazma Becerisindeki Değişimler/Dönüşümler

Tarayıcılar, tarama ölçütleri çerçevesinde yaptıkları tarama işleminin arkasındaki eleştirelliği gündelik hayatlarına taşıdıklarını ifade etmektedirler. Örneğin F., "Medyaya biraz daha sorgulayıcı, biraz daha araştırıcı bakmaya başladım" diyerek bu durumu örnekleyen bir ifade ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, diğer tarayıcılar da daha eleştirel bir bakış açısını yakaladıklarını söylemektedirler. Örneğin ES, "Bazen kendi ders kitaplarımı da açıp bakarken, okurken, dergilere, kendi yazdıklarıma bakarken bir şekilde dikkat etmeye başladım. Burada ihlal var, şu numaralı kriterin ihlali var diye..." derken, ders kitapları gibi, karşı karşıya olduğu diğer metinleri de eleştirel bir şekilde okuduğunu bildirmektedir. Bu konuda B. de şunu söylemektedir:

Başka bir şey yapacağımız zaman, bir şey okuyacağımız zaman ya da yazacağımız zaman, artık bu yazıdaki şeyler, yazının üslubu, kullanılan dil, insan haklarına duyarlı mı, bunu görebiliyoruz yani... Tek başına bu bile çok önemli bir değişiklik. Önüme bir şey geldiği zaman, nasıl bir üslupla yazıldığını seçebilme yetisi veriyor, bunun tanısını, teşhisini yapabiliyorum. Daha önceden bu kadar net değildi.

Söz konusu okuma gerçekten de eleştireldir ve metnin arkasında yatan gizil anlamları okumaya yöneliktir. AL, bu konudaki görüşünü şu şekilde ortaya koymaktadır: "Bu çalışmayla birlikte satır arası okuma arttı bende."

Okumadaki kuşkuculuk ve eleştirellik dozu zaman zaman çok yüksektir. MB şöyle demektedir: "Artık hiçbir şeyi normal okuyamıyorum.

Rahatsızlık ve paranoya içinde okuyorum her şeyi..."

Bazı tarayıcılar da tarama işlemiyle kazandıkları eleştirel okumanın, bazı problemleri teknik şekilde isimlendirebilmek ve "adını koyarak" saptayabilmek konusunda kendilerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bunlardan S. şöyle demektedir:

> Okumak, bakmak, ölçütlere oturtmak için kafa yormak vs., bunlar şeye yardımcı oldu; burda ne var, totoloji; burda ne var, özcü önerme; burda ötekileştirme; burda hoşgörünün kabul etmekle karıştırılması... Bunların abesliği göze çarpıyor. Ama teknik olarak 'bu budur' diyebilmeme birazcık daha yardımcı oldu, diyebilirim

Tarama sürecine katılmanın problemleri teknik olarak teşhis etmeyi kolaylaştırmasını tarih eğitimi almakta olan A. da şu şekilde açıklamaktadır:

> Bir şeyi değiştirmek için değilse bile, bir şeyi pekiştirmem konusunda bu proje bana çok yardımcı oldu. Okulda metodoloji dersi görüyorduk o ara. Şunu öğreniyorduk: Bir şeyleri kendi içinde değerlendirmek, başka bir şeyle açıklamaya kalkmamak ya da başka bir yere yapıştırmaya kalkmamak... Bu durumda her şeye bir özellik atfetmek, kime göre, neye göre sorularından tutun da, 'biz Türkler' ifadesine kadar... Hangi biz?

Tarayıcılardan bazıları da, eleştirel okuma kadar eleştirel yazma/yazdığına eleştirel bakma becerilerinin de geliştiğini açıklamaktadır. E., okul yıllarında yazdığı yazılara ve kompozisyonlara şimdi eleştirel şekilde baktığını ve bunların tarama ölçütleri bağlamında pek çok problem taşıdığını farkettiğini anlatırken şöyle demektedir: "Daha tarafsız bakabileceğimi gördüm. Akademik bir şey yapacaksam daha bilimsel yazabileceğime inanıyorum. Duygusallıktan kurtuldum yani."

Tarayıcıların bu ifadeleri, tarama işlemini gerçekleştirmiş olmanın onları okurken ve yazarken daha duyarlı kıldığını göstermektedir. Bu durum, tarayıcıların metinlerle ilişkide daha duyarlı hale geldiklerini ve bu duyarlığın metinlerin hem üretiminde hem tüketiminde söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu gerçeklik, dilsel bir eleştirelliğe ve zenginliğe işaret ettiği gibi, düşünsel olarak da genişlemenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda tarama işlemi, eleştirel okuma-yazma becerilerini geliştirme potansiyeli son derece yüksek bir etkinlik olarak ortaya çıkarken, tarama ölçütleri de eleştirel akıl yürütme için sağlam ve içerikli bir temel oluşturuyor gibi görünmektedir.

Tarama işlemi ve arkasındaki bakış açısı, son yıllarda gündemde olan ve ilköğretim müfredatına bir ders olarak eklenmiş olan medya okuryazarlığı dersi için de açılımlar taşımaktadır. Medya aracılığıyla aktarılan mesajlara insan hakları perspektifiyle bakmayı teşvik etmek, medya

okuryazarlığı dersini hem zihniyet hem de içerik olarak son derece zenginleştirecek bir girişim olacaktır.[3]

İlişkiler, Sosyalleşme ve Çevredekileri Eğitmeye İlişkin Değişimler/ Dönüşümler

Tarama sürecinin tarayıcılarda yarattığı etkilerden biri de insanlara, topluma ve ilişkilere bakış tarzıyla ilgili gibi görünmektedir. Bu bağlamda, E. proje için "Bana tarafsız gözle bakabilmeyi gösterdi, toplumlara, insanlara..." derken, ES de, "Benim etrafımda çok farklı insanlar da vardı. Ben hepsine yavaş yavaş ayrımcılık yapmadan bakmayı öğrendim buraya geldiğimden itibaren" diye görüşünü dile getirmektedir.

Bu ifadeler, tarayıcıların tarama ölçütleri çerçevesinde ders kitaplarında yakalamaya çalıştıkları ayrımcılıkla ilgili öğeleri kendi yaşamlarında ve hatta kendi davranışlarında da saptadıklarını ve bu durumu değiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durumun tüm tarayıcılar için söz konusu olup olmadığını bilmemekle birlikte, tarayıcılık deneyiminin bu olası katkısının, "davranışa dönük" bir potansiyelinin olması nedeniyle diğer dönüşüm alanlarından farklı olduğu söylenebilir. Zira bu kazanım bağlamında tarama işlemi, bilişsel bir değişimden çok, duyuşsal ve davranışsal bir değişime kaynaklık ediyor gibi görünmektedir. İnsan hakları eğitiminin amaçları çerçevesinde baktığımızda, davranış değişikliğinin ulaşılması en zor hedeflerden biri olduğu dikkate alınırsa, projenin tarayıcılar üzerindeki bu etkisinin insan hakları eğitimi alanındaki önemli bir hedefin gerçekleştirilmesi açısından son derece önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Bunun ötesinde, tarayıcılar kendi aralarında kurdukları ilişkilerin eğitici ve öğretici bir nitelik taşıdığını düşünmektedirler. Örneğin AY, "Bütün katılımcılarla yaptığımız toplantılarda diğer katılımcılarla ve başka hocalarla yaptığımız tartışmaların beni çok geliştirdiğini düşünüyorum. Farklı insanları, farklı düşünceleri duyabilmek... Çünkü çevrendeki insanlar da aşağı yukarı senin gibi düşünüyorlar ve seni çok fazla başka bir noktaya çekemiyorlar. Fakat orda farklı şeylerin de olduğunu duyabiliyorsun. Farklı şeyleri de düşünebili-

3- *DKİH-I projesinde tarayıcı olarak görev alan gönüllülerin burada sözü edilen eleştirelliği nasıl kazandıklarına ilişkin gözlemler ve bu eleştirelliği ilköğretim çağındaki öğrencilere de kazandırma amacı doğrultusunda, 2007-2008 öğretim yılında Dârüşşafaka'nın ilköğretim kısmında gerçekleştirilen küçük bir pilot projeyi burada anmak uygun olacaktır. Kendilerine insan haklarına ve* İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'*ne dair temel bilgiler verilen, önyargılar, kalıpyargılar ve ayrımcılık hususundaki grup tartışmalarıyla bu konulardaki duyarlıkları geliştirilmeye çalışılan ve tarama ölçütlerinin basitleştirilmiş bir versiyonu üzerinden DKİH projesindeki eğitim atölyelerindekine benzer bir tartışma yürütçen bir grup 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi, öğretmenlerinin rehberliğinde ve tarama ölçütleri doğrultusunda gazete ve dergileri taramıştır. Bu çalışma, 2008 yılında Eğitim Reformu Girişimi tarafından düzenlenen Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'ndayukarıda belirtilen eğitim çalışmalarını gerçekleştiren Meltem Ceylan, Kenan Çayır ve Melike Türkân Bağlı tarafından "İnsan Hakları Perspektifinden Medya Okuryazarlığı" başlığıyla sunulmuştur.*

yorsun" demektedir. Tarayıcılar bu alandaki kazanımlarını başkalarına aktarma fırsatını da yakalamakta ve kullanmaktadırlar. Bu bağlamda ES'nin şu ifadesi dikkat çekicidir: "Ben etrafımdaki arkadaşlarımı da bilinçlendirdiğimi düşünüyorum. Onlarla da bu konuları tartışmak çok güzeldi"

Birçok tarayıcı, arkadaşlarına ve ailelerine projeden söz ettiklerini, onlara tarama ölçütlerini gösterdiklerini, hatta zaman zaman onlarla tarama sırasında karşılaştıkları sorunları tartıştıklarını ve bazı durumlarda bu sorunlara beraber çözüm aradıklarını belirtmektedir. Örneğin A., yarıyıl sonu için evine döndüğünde kız kardeşi ile annesine tarama işlemini anlattığını, kız kardeşiyle ders kitaplarındaki sorunları tartıştığını belirtirken, E. de incelemek üzere aldığı kitapların kantinde arkadaşlarının dikkatini çektiğini, bunun üzerine onlara projeden ve ölçütlerden bahsettiğini ve kısa açıklamalardan sonra onların da kitaplardaki sorunları yakalayabildiğini anlatmaktadır.

Yukarıda anlatılan bu durum, "tarayıcılık bakış açısının" enformel ilişkiler aracılığıyla rahatlıkla kazandırılabildiğini ortaya koymaktadır ki bu durum, tarayıcılık rolüne eklemlenecek bir "aktarıcılık" rolünün - yani, tarayıcı bakış açısının başka kişilere de kazandırılmasıyla insan haklarına ilişkin farkındalığın artırılması için var olan gizilgüçlerin nasıl hayata geçirilebileceğini göstermektedir.

Projede tarayıcılar arasında kurulan ilişkiler sosyal açıdan da doyum kaynağıdır. Özellikle üniversite öğrencisi olan tarayıcılar arasında sıcak ilişkiler kurulmuş ve bunlardan bazıları proje dışındaki ortamlarda da bir araya gelmeye başlamışlardır. Örneğin, tarayıcılardan ES, "O kadar güzel arkadaşlar edindik ki... Sürekli toplanalım diyoruz. Ülkü Hanım'a [Ankara'daki proje koordinatör yardımcısı] vakit buldukça gitmeye çalışıyorum, yardıma ihtiyacınız var mı falan diye..." demektedir. Gene CO da, başka üniversitelerden gelen tarayıcılarla kurduğu sıcak ilişkilerden söz ederek, onların kendisine farklı bakış açıları kazandırdıklarını ifade etmektedir.

Tarayıcılar arasında olumlu ilişkiler kurulmasına ilk eğitim atölyesinin hemen ardından oluşturulan ve tüm tarayıcıların üye oldukları e-grubun da katkıda bulunmuş olması olasıdır. Proje koordinatörü ve yardımcıları tarafından bilgilendirme ve haberleşme amacıyla oluşturulan bu ortam, onların titiz ve özenli çabalarıyla süreç boyunca canlı tutulmuş, tarayıcılar proje ve taramalarla ilgili olduğu kadar, bunlar dışında kalan konularda da yazışmışlardır. E-grup yazışmalarının çözümlenmesi başlı başına bir başka çalışmanın konusu olmakla birlikte, yazışmaların genel atmosferinin son derece olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla tarayıcılar arasında oluşan pozitif ilişkilerde e-grubun katkısı olduğu açıktır.

Bu olumlu havanın oluşturulmasında ve sürdürülmesinde etkili olan

bir başka etken de, proje koordinatör ve yardımcılarının tarayıcıların projeyle ilgili her türlü sorularını hemen cevaplandırmaları, ihtiyaçlarını gidermeleri ve bütün bunları zamanında, gecikmeden ve istekle yapmış olmalarıdır. Bu husus birçok tarayıcı tarafından belirtilmiştir. Bu durumu örnekleyen bir görüşü F. dillendirmiştir: "Son derece hızlı bir tempoyla çalıştıklarını gördüm. Yardımcı olduklarını gördüm. Ne istesek vermeye, göndermeye çalışıyorlardı. Hemen dönmeye çalışıyorlardı. O bakımdan takdire değer."

Tarayıcılar için yaratılan bu olumlu ortamın, tarayıcılara güven verdiği ve bu güven duygusunun da projeye ilişkin olumlu duyguları artırdığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Sonuç

Bu çalışmada, DKİH-II projesi kapsamında kitap tarayan gönüllülerin tarama sürecine ilişkin deneyimleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda görülmektedir ki, ders kitaplarını inceleyen tarayıcıların çoğu, insan haklarına ilişkin bilgilerinin ve bilinçlerinin arttığını, eleştirel okuma becerisi kazandıklarını ve mesleki alanlarına ilişkin bakış açılarının ve planlarının insan hakları perspektifi doğrultusunda değişime uğradığını belirtmektedir. Söz konusu bu değişim/dönüşüm alanları, projedeki tarayıcılık deneyiminin insan hakları bilincinin yaygınlaştırılması açısından önemli bir zemin sağladığını göstermektedir. Bu zemin hem içeriğe hem de yönteme ilişkindir; yani tarama işlemiyle gerçekleştirilen görev, insan haklarına ilişkin bir içeriğe oturmaktadır ve bu içerik, ölçütler doğrultusunda eleştirel bir akıl yürütme yöntemiyle işletilmekte ve yaşama geçirilmektedir.

Projenin tarayıcılarının büyük bölümünü öğretmen ve öğrencilerin - yani eğitim sisteminin hâlihazırdaki aktörlerinin oluşturması, tarayıcılık deneyiminin eğitici gizilgücüne ilişkin verilerin daha da çarpıcı bir şekilde farkedilmesine ve vurgulanmasına yol açmış görünmektedir. Bu gizilgücün, çeşitli düzeylerde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim vb. ya da enformel eğitim ortamları) yaşam bulması olasıdır ve DKİH projelerinin bu doğrultudaki yeni çabalara sistemli bir şekilde (yöntem ve içerik açısından) rehberlik etmesi mümkündür.

Projenin insan hakları bakımından eğitici gücünün yanı sıra katılımcılarda yarattığı özgüven ve önemsenme duygusu da dikkate değerdir. Katılımcılardan bazıları, ders kitapları ve insan hakları ilişkisi sorununun ele alınmasının ciddi bir mesele olduğunu düşündüklerini ve başlangıçta kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişler, ama sonunda bu önemli konuda aldıkları sorumluluktan dolayı kendilerine özgüvenlerinin arttığını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin ES, "Herkesin seni dinlediğini, seni önemsediğini biliyor-

sun. Ayrıca güzel bir projede imzamız olduğunu bilmek de gurur veriyor" demektedir. Proje aracılığıyla oluşturulan bu özgüven, çalışma/ilişki ağı ve olumlu çalışma atmosferi, gelecek çalışmalar için kullanılabilecek önemli bir sivil girişim zeminidir. Projenin bu açıdan da önemli bir işlevi gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür.

Tarayıcıların projenin sonuçlarıyla ilgili güçlü beklentileri bulunmamaktadır. Tarayıcılar, projenin sonuçlarının etkili bir şekilde duyurulmasını beklediklerini söylerken, ders kitaplarında kısa dönem içinde bir değişiklik olmasını beklemediklerini, zira sorunun çok katmanlı ve derin olduğunu ifade etmektedirler. Projenin sonuçlarıyla ilgili bu "mütevazı" dileklerin kaynağı, ders kitaplarına ilişkin olarak bugüne kadar yaşanan değişikliklerin genellikle "kozmetik" ve sorunların kökenine inmekten uzak oluşuyla ilgili olabilir. Gerçekten de Türkiye'de eğitim sistemine ilişkin uygulamalar sıklıkla değişmekte, ama kamuoyundaki güçlü algıya göre "reform" adı verilen değişikliklerin bile sistemin kökenindeki yapıları yerinden oynatamadığı görülmektedir.

Projenin "uyandırıcı" yönü gönüllüler tarafından çok çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Birçok gönüllü, projeye katılımını mevcut duyarlığına dayandırmakta, ama tarama işlemi sonrasında bu duyarlığının daha da arttığını belirtmektedir. Ders kitaplarında insan haklarına ilişkin problemlerin uzandığı alanların çeşitliliği ve sorunların ciddiyeti gerçekten çarpıcıdır ve tarayıcılık, bu sorunları kapsamlı ve kavramsal olarak idrak etmenin çarpıcı ve dramatik bir yoludur. CO, tarayıcılığın yarattığı değişimle ilgili olarak şöyle demektedir: "Tek cümleyle şöyle ifade edebilirim: Hipnozdan uyandık."

Tarayıcılar, deneyimlerinin değerlendirilmesini olumlu karşılarken, yaşadıklarının kayıt altına alınmasının önemini farkeden bir gönüllü, bu satırların yazarından bir ifadesinin bu yazıya aynen alınmasını istediğini belirtmiştir. Bu ifade, projenin ileride yapılacak izleme çalışmalarıyla yoklanması gereken dönüştürme potansiyelini çarpıcı bir şekilde yansıtmakta ve projenin başarısını gösteren bir kanıt olarak değerlendirilmelidir: "Şu cümleyi yazar mısınız mümkünse: 'Bu projeye katılıp da ciddiye alarak bu işi yapanların hepsinin beyninde insan hakları konusunda gayet dikkatli bir algılama çipi var. Artık görüyoruz'." (A.)

KAYNAKÇA:

BECK, U. (1998). *Democracy without enemies*, Cambridge, UK: Polity Press.

ÇOTUKSÖKEN, B. vd. (der.) (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

TIBBITTS, F. (2002). "Understanding what we do: Emerging models for human rights education," *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171.

EDİTÖR VE YAZARLARIN ÖZGEÇMİŞLERİ

AYŞE GÜL ALTINAY

Sabancı Üniversitesi'nde antropoloji, kültürel çalışmalar ve toplumsal cinsiyet dersleri veren Ayşe Gül Altınay'ın araştırmaları militarizm, milliyetçilik, cinsellik ve kadına yönelik şiddet üzerine yoğunlaşmaktadır. *Vatan, Millet, Kadınlar* (der., İletişim Yayınları, 2000, 2004), *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender and Education* (Palgrave Macmillan, 2004), *Ebru: Kültürel Çeşitlilik Üzerine Yansımalar* (der., Attila Durak, Metis, 2007), *Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet* (Yeşim Arat ile birlikte, Punto, 2007) ve *işte böyle güzelim...* (Hülya Adak, Esin Düzel ve Nilgün Bayraktar ile birlikte, Sel, 2008) yayınlarından bazılarıdır.

MELİKE TÜRKÂN BAĞLI

1992'de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü'nden mezun oldu. Yüksek lisans ve doktorasını da bu bölümde tamamladı. 1996'dan beri insan hakları ve yurttaşlık eğitimiyle ilgilenmektedir. *Yurttaş Olmak İçin...*'in (1998) ve *Ben İnsanım: İnsan Hakları İçin Eğitim Dizisi*'nin (2001) yazarlarındandır. İnsan hakları ve yurttaşlık eğitimi ve etkileşimsel öğretim yöntemleri konusunda düzenlenen eğitimlerde eğitici olarak görev almaktadır. Yasemin Esen'le birlikte, ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesi kapsamında yayımlanan *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin* (2003) başlıklı kitabı derlemiştir. Ayrıca Toplum Gönüllüleri Vakfı'nın yürüttüğü "Demokrasi ve Haklarımız" projesi çerçevesinde çocuklar için hazırlanan "Rengârenk" oyununun tasarım ekibinde yer almıştır (2004-2005). Halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görevlidir.

TANIL BORA

1963'te Ankara'da doğan Tanıl Bora, İstanbul Erkek Lisesi'ni ve Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'ni bitirdi. 1984-88 arasında haftalık haber dergisi *Yeni Gündem*'de gazeteci olarak çalıştı. 1988'den beri İletişim Yayınları'nda araştırma-inceleme dizisi editörü, 1993'ten bu yana da üç aylık sosyal bilimler dergisi *Toplum&Bilim Dergisi*'nin yayın yönetmenidir. Tanıl Bora dokuz ciltlik *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* kitap dizisinin eş-editörlüğünü de yürütmüştür.

Aylık sosyalist kültür dergisi *Birikim*'de makaleler yazan Bora'nın ağırlıklı çalışma alanı Türkiye'de siyasal düşünceler, özellikle sağ ideoloji ve milliyetçiliktir. Bu konularda çok sayıda kitabı yayımlanmıştır.

DENİZ TARBA CEYLAN

1992 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde İngiliz Edebiyatı doktorasını tamamladıktan sonra 2006 yılına kadar aynı üniversitede Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü'nde çalıştı. 2006 yılından bu yana Sabancı Üniversitesi Temel Geliştirme Programı'nda yarı zamanlı olarak ders vermektedir. İlk Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesi tarama sonuçlarını Türkçe ve Edebiyat ders kitapları için değerlendirmiş, ayrıca aynı proje kapsamında Gürol Irzık'la birlikte *Nasıl Eğitiliyoruz? İnsan Hakları Eğitimi ve Ders Kitabı Araştırmaları Uluslararası Sempozyumu Bildirileri* (2004), *Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case* (2004) ve *How Are We Educated? Proceedings of the International Symposium on Human Rights Education and Textbook Research* (2005) kitaplarının editörlüğünü üstlenmiştir.

KENAN ÇAYIR

1969'da İstanbul doğan Kenan Çayır, lisans ve yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamladı. Doktora derecesini Boğaziçi Üniversitesi Kamu Yönetimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden aldı. 2004 yılından bu yana İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. İslami hareketler ve insan hakları eğitimi alanlarında yazıları yayımlanmıştır. Yazarın *Islamic Literature in Contemporary Turkey: From Epic to Novel* (New York: Palgrave-Macmillan, 2007) ve *Türkiye'de İslamcılık ve İslami Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara* (İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008) başlıklı iki kitabı ile *Yeni Sosyal Hareketler: Teorik Açılımlar* (İstanbul: Kaknüs Yayınları, 1999) başlıklı bir derleme çalışması da vardır.

SEVİM ÇİÇEK

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih, Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü'nden mezunu olduktan sonra çeşitli okullarda öğretmenlik yaptı. 2006 yılından bu yana Tarih Vakfı projeler bölümünde çalışmakta olan Sevim Çiçek, Mardin'in İnsan Manzarası ve Ders Kitaplarında İnsan Hakları II projelerinde görev almıştır.

BETÜL ÇOTUKSÖKEN

1950'de İstanbul'da doğan Betül Çotuksöken, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nü bitirdi. 1984'te doktora derecesini aldı. Aynı üniversitede 2000 yılına kadar çalıştı. O tarihten bu yana Maltepe Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Aynı zamanda Türkiye Felsefe Kurumu ile Uluslararası Felsefe Kuruluşları Federasyonu başkan yardımcısıdır. Çotuksöken felsefenin bir söylem olarak kuruluşu üzerinde durmakta ve bu bakımdan, insan, varlık, zihin, dil, bilgi felsefesi bağlamında etik ve insan hakları konusunda çalışmaktadır. Çok sayıda kitabı ve makalesi yayımlanmıştır.

İŞTAR GÖZAYDIN

1959 yılında İstanbul'da doğan İştar Gözaydın, 1977'de Üsküdar Amerikan Kız Lisesi'nden, 1981'de İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun oldu. 1982 yılında aynı fakültenin İdare Hukuku Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 1986-1987 yıllarında Fulbright Bursu'yla ABD'de lisansüstü çalışmalarına devam etti. 1986'da Georgetown Üniversitesi Uluslararası Hukuk Enstitüsü'nde ABD hukuk sistemi üzerine sertifika programından sonra, 1987'de New York Üniversitesi'nde tamamladığı "Employment Discrimination Against Persons with Acquired Immunity Deficiency Syndrome (AIDS) : A Prediction of the Supreme Court's Response [AIDS Hastalarına Karşı Çalışma Alanındaki Ayrımcılık: Yüksek Mahkeme'nin Muhtemel Yaklaşımına İlişkin Bir Öngörü]" başlıklı çalışmasıyla yüksek lisans (MCJ: Master of Comperative Jurisprudence); 1991'de İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde tamamladığı "Diyanet İşleri Başkanlığı" başlıklı çalışmasıyla doktora derecesini aldı. 1997'de doçent, 2006'da profesör unvanlarını alan Gözaydın, din ve devlet ilişkileri üzerinde yoğunlaşan akademik çalışmalarını halen İstanbul Teknik Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü'nde sürdürüyor. Türkiye'de kurumsallaşmış İslam üzerine iki kitabı 2009 yılında İletişim Yayınları ve University of Utah Press tarafından yayınlanacaktır.

GÜLSÜN GÜVENLİ

Galatasaray Üniversitesi (GSÜ) İletişim Fakültesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Galatasaray Lisesi'nden mezun olduktan sonra Paris 8-St Denis Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde lisans ve Paris 7-Jussieu Üniversitesi'nde Coğrafya, Tarih ve Toplum Bilimleri yüksek lisans diplomalarını almıştır. "Galatasaray Lisesi (1868-1923), Bir Öğretim Kurumunun Sosyolojik Tarihi" konulu çalışmasıyla Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales'de Tarih ve Uygarlıklar doktora programını tamamlamıştır. Halen GSÜ İletişim Fakültesi'nde Sosyolojiye Giriş, Çağdaş Sosyoloji Kuramları, İletişim Sosyolojisi ve Basın Tarihi derslerini vermektedir.

TUĞBA ASRAK HASDEMİR

Lisans derecesini Orta Doğu Teknik Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü'nden aldı. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarını da aynı bölümde tamamladı. 1989-1997 arasında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalıştı. 2000-2001'de İnsan Hakları Kurumu'nda uzman olarak çalıştı. 2003-2006 arasında Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde misafir öğretim üyesi olarak bulundu. 2006 yılından bu yana Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında, siyasal sistemler, kamusal alan, iletişim özgürlüğü, siyasal iletişim ve propaganda konuları yer almaktadır. Makale ve çevirilerinin yanı sıra, *Kamusal İletişimde Bilgi Edinme Hakkı* (2007) başlıklı bir de kitabı bulunmaktadır.

GÜROL IRZIK

Gürol Irzık lisans derecesini 1977'de Boğaziçi Üniversitesi (BÜ) Elektrik Mühendisliği Bölümü'nden, yüksek lisans derecesini 1979'da BÜ Matematik Bölümü'nden, doktora derecesini de 1986'da Indiana Üniversitesi Bilim Tarihi ve Felsefesi Bölümü'nden aldı. Bir süre ABD'de öğretim üyesi olarak çalışan Irzık, 1988'de Boğaziçi Üniversitesi Felsefe Bölümü'ne yardımcı doçent olarak atandı. Halen aynı bölümde profesör olarak görev yapan ve 2004 yılında TÜBA üyeliğine seçilen Irzık'ın araştırma alanları bilim felsefesi ve metodolojisi, nedensellik kuramları, sosyal ve politik felsefe ile bilim eğitimidir.

DİLARA KAHYAOĞLU

İstanbul Üniversitesi Tarih Bölümü'nü bitirdi. Yaklaşık 25 yıldır tarih öğretmenliği yapan Dilara Kahyaoğlu, Tarih Vakfı Sosyal Bilimler Öğretmenleri Platformu üyesi ve *20. yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi Öğretmen Kitabı*'nın (2007) yazarlarındandır. Değişik projelerde görev aldı, "İnsan Hakları ve Demokrasi" alanında eğitici eğitimcisi olarak çalıştı, çeşitli dergi ve gazetelerde yazıları yayımlandı, sempozyumlarda bildiri sundu. Eğitimciliğin yanı sıra Eğitim-Sen "Kadınlar Sahnesi" tiyatro grubunda yönetmen ve yazar olarak çalışmaktadır.

MUTLU ÖZTÜRK

1965'te Keban'da doğan Mutlu Öztürk, Galatasaray Lisesi ile Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü'nü bitirdi. Tarih öğretmeni olarak çeşitli okullarda çalıştı ve halen çalışmakta. Tarih Vakfı mütevellisi ve *Toplumsal Tarih* dergisi Yayın Kurulu üyesidir.

GAMZE REZAN SARIŞEN

Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde öğrenim gördü. Yüksek lisans öğrenimini Marmara Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü'nde tamamladı. 2006 yılından bu yana aynı Enstitü'de doktora öğrenimine devam etmektedir. 2005 yılından beri Tarih Vakfı projeler bölümünde çalışan Sarışen, en son Ders Kitaplarında İnsan Hakları II projesi koordinatörlüğünü üstlenmiştir.

HÜLYA UĞUR TANRIÖVER

Siyaset ve iletişim sosyologu, Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi öğretim üyesi ve aynı üniversitede MEDIAR (Medya Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi) müdür yardımcısıdır. Toplumsal cinsiyet, popüler kültür, medya ve sinema sosyolojisi alanlarında çalışmaktadır. Bu alanlarda beş kitabı ve çok sayıda makalesi yayımlanmıştır. Akademik faaliyetlerinin yanı sıra Filmmor Kadın Filmleri Festivali danışmanı ve MEDİZ, Kadınların Medya İzleme Grubu kurucu üyesidir.

TURGUT TARHANLI

İstanbul Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde, Uluslararası Hukuk ve İnsan Hakları Hukuku öğretim üyesidir. 2000'de aynı üniversitede, kuruluşunda yer aldığı İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin müdürlüğüne atanmıştır. Ayrıca, 2002 yılından beri Hukuk Fakültesi Dekanlığı görevini sürdürmektedir. 2002 yılında, mülteci haklarının korunmasına ilişkin katkıları nedeniyle, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiscrliği'ncc Onur Belgesi'ne layık bulunmuştur. Aynı yıl, Başbakanlık İnsan Hakları Danışma Kurulu üyeliğine atanmış, 2005 yılına kadar bu görevi sürdürmüştür. 2006 yılında, Avrupa'yı temsilen, Swedish NGO Foundation for Human Rights adlı örgütün Uluslararası Danışma Kurulu üyeliğine seçilmiştir. Harvard Üniversitesi'nde çatışma çözümü ve müzakere teknikleri, Princeton Üniversitesi'nde evrensel yargı yetkisi konulu araştırma projelerine davet edilmiştir. Yayımlanmış altı kitabı arasında *Ne Hukuk Ne De Ahlak: Yeryüzü Cehennemi; İnsansız Yönetim: Türkiye'de İnsan ve Hakları* ve *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları* (der., Ayhan Kaya ile birlikte) bulunmaktadır.

GÜREL TÜZÜN

1964'te Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden mezun oldu. Yüksek lisans ve doktora eğitimini 1971'de New York Üniversitesi'nde tamamladı. 1972-1983 arasında ODTÜ Ekonomi Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalıştı. 1983'te üniversiteden ayrıldıktan sonra başta *AnaBritannica* ve *Temel Britannica* olmak üzere çeşitli ansiklopedilerin genel yayın yönetmenliğini üstlendi (1986-1994). 1994-1997 arasında BM Habitat II Konferansı'nın ev sahibi ülke koordinatörü olarak çalıştı. Daha sonra yeniden yayıncılığa döndü. 1999-2000 yıllarında Tarih Vakfı genel müdürlüğünde bulundu. 2006'dan bu yana gönüllü olarak Tarih Vakfı Projeler Koordinatörü görevini yürütmektedir.

EK 1: DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI PROJESİ

NİTELİKSEL ÇÖZÜMLEME İÇİN ÖLÇÜTLER[1]:

Kitapta sorunlu bulduğunuz bir pasaj, çoğu kez birden çok ölçütü ihlal ediyor olabilir. Bu durumda anket formunda "sorunlar" kutusuna tüm bu maddeleri işaretleyiniz.

Taramayı yaparken lütfen alttaki ana başlıkları göz önünde bulundurunuz.

DOĞRUDAN İNSAN HAKLARINA AYKIRI ÖĞELER; TEMEL İNSAN HAKLARI KAVRAMLARINDA YANLIŞLAR, KASTİ SAPTIRMALAR, GÖRMEZDEN GELMELER

1. Belli başlı uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan ilkelere aykırı düşünceler ve ifadeler:

Uluslararası sözleşmelerde güvence altına alınan insan hakları, bu çalışmanın amaçları bakımından aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

1- Ders Kitaplarında İnsan Hakları I (DKİH) projesinde kullanılan ders kitabı çözümleme ölçütleri, bu proje çerçevesinde, Dr. Tüten Anğ, Av. Sedat Aslantaş, Prof. Dr. Ayşe Buğra, Prof. Dr. Betül Çotuksöken, danışmanlar Prof. Dr. Zeynep Davran, Prof. Dr. İpek Gürkaynak, Prof. Dr. Murat Güvenç, Prof. Dr. Gürol Irzık, Prof. Dr. Semih Gemalmaz, Dr. Ferda Keskin, Prof. Dr. Ioanna Kuçuradi, Prof. Dr. Jale Parla ve Prof. Dr. Füsun Üstel, proje yönetim kurulu üyeleri Prof. Dr. Engin Bermek, Prof. Dr. Ayşe Erzan, Orhan Silier ve proje koordinatörü Öğr. Mutlu Öztürk tarafından 2001-2002 yılında geliştirildi, Mutlu Öztürk tarafından kaleme alındı. Ölçütler, Doç. Dr. Sevda Alankuş, Doç. Dr. Gökçen Alpkaya ve Prof. Dr. Füsun Üstel'in katılımları ve çok sayıda gönüllü öğretmenle yapılan deneme uygulamaları uyarınca, Mutlu Öztürk ve Ayşe Erzan tarafından revize edilerek Eylül 2002'de son şekline getirildi. DKİH II projesi çerçevesinde ise, danışmanlar Yrd. Doç. Dr. Ayşe Gül Altınay, Av. Sedat Aslantaş, Yrd. Doç. Dr. Melike Türkan Bağlı, Neyyir Berktay, Yrd. Doç. Dr. Deniz Tarba Ceylan, Yrd. Doç. Dr. Kenan Çayır, Prof. Dr. Betül Çotuksöken, Prof. Dr. İpek Gürkaynak, Prof. Dr. Gürol Irzık, Doç. Dr. Ferda Keskin, Öğr. Mutlu Öztürk, proje yönetim kurulu üyeleri Prof. Dr. Ayşe Erzan, Müh. Sülün Falay, Ülkü Özen, Dr. Gürel Tüzün, proje koordinatörü Gamze Rezan Sarışen ve Öğr. Sevim Çiçek tarafından gözden geçirildi ve Kasım 2007'de son halini aldı.

2- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi *(Maddeleri İsimlendiren: Prof. Dr.Mesut Gülmez)*

***Md1**- Özgür, onur ve haklarda eşit doğma, **Md2**-Ayrımcılık yasağı, **Md3**-Yaşama, kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı **Md4**-Kölelik ve kulluk yasağı, **Md5**-İşkence yasağı, **Md6**-Hukuk önünde kişiliğin tanınması hakkı, **Md7**-Hukuk önünde eşitlik, **Md8**-Yargı yerlerine başvuru hakkı, **Md9**-Keyfi yakalama, tutuklama ve sürgün yasağı, **Md10**-Hakça ve açıkça yargılanma hakkı, **Md11**-Suçsuz sayılma, suç ve cezanın yasallığı, **Md12**-Özel yaşam, aile ve konut dokunulmazlığı, **Md13**-Seyahat, yerleşme ve ülkeden ayrılma hakkı, **Md14**-Sığınma hakkı, **Md15**-Uyrukluk hakkı, **Md16**-Evlenme ve aile kurma hakkı ve ailenin korunması, **Md17**-Mülkiyet hakkı, **Md18**-Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı, **Md19**-Görüş ve anlatım özgürlüğü hakkı, **Md20**-Toplanma ve dernek özgürlüğü hakkı, **Md21**-Ülke yönetimine katılma hakkı, **Md22**-Sosyal güvenlik hakkı ve ekonomik, sosyal ve kültürel hakların gerçekleştirilmesi hakkı, **Md23**-Çalışma, hakça çalışma koşulları, hakça ücret ve sendika hakları, **Md24**-Dinlenme, boş zaman, ücretli izin hakları, **Md25**-Yeterli yaşam düzeyi hakkı, **Md26**-Eğitim hakkı ve eğitimin amaçları, **Md27** Kültürel yaşama katılma hakkı, **Md28**-Hak ve özgürlüklerin gerçekleştiği sosyal ve uluslararası düzen hakkı, **Md29** [illegible] ve hakların sınırlanması koşulları, **Md30**-Hakların yok edilmesini amaçlayan etkinlik ve eylemlerin yasaklanması*

i. Kişi dokunulmazlığı ve bağlantılı haklar:

Bunların başında **yaşam hakkı** gelir. Yaşam hakkı, uluslararası sözleşmelerde öldürülmeme hakkına ya da öldürme yasağına denk düşer. Yaşam kalitesini yükseltme, yaşama koşullarını iyileştirme vb. yaşam hakkı kapsamına girmez. Yargısız infazlar, kayıplar vb. ise yaşam hakkının açık ihlalleridir. **Kişi dokunulmazlığı,** vücut bütünlüğüne hak olarak da anılır: Kimsenin, kendi rızası olmaksızın vücut bütünlüğüne dokunulamamasını, bu bağlamda örneğin tıbbi deneylere konu edilememesini, organ bağışına zorlanamamasını vb. anlatır. Bununla yakından bağlantılı bir başka hak ise, **işkence ve diğer insanlıkdışı, zalimce ya da aşağılayıcı ceza veya muamelelere maruz bırakılmama** hakkıdır. Bu hak, hem fiziksel, hem de manevi acı veren her türlü ceza ve muameleyi içerebilecek şekilde geniş anlaşılır ve okullarda uygulanan disiplin ve ceza uygulamalarını da kapsar. **Seyahat** özgürlüğü de kişi dokunulmazlığı ile bağlantılandırılabilir. (İHEB md. 3, 5, 13...)

ii. Düşünsel haklar:

Din ve vicdan özgürlüğü, kişinin din ya da inancını dışa vurma ve bunun gereklerini yerine getirme hakkını anlatır: Herkes kendi seçtiği bir din ya da inancı tek başına ya da başkalarıyla birlikte, özel ya da kamusal olarak, ibadet, uygulama, öğretim ya da tören yoluyla dışa vurma hakkına sahiptir, bunun gibi sahip olduğu din ya da inancı değiştirme ya da bir dine inanmama hakkına da sahiptir. **Düşünce ve ifade özgürlüğü**, herkesin, herhangi bir müdahale olmadan, görüş ve düşünceler edinme ve sahip olduğu görüş ve düşüncelerini açıklama hakkını anlatır. **Basın özgürlüğü** ya da **iletişim özgürlükleri** düşünce ve ifade özgürlüğünün bir uzantısı ve özel bir kullanım biçimidir. **Eğitim hakkı,** sosyal haklar arasında sayılmakla birlikte düşünsel haklar kapsamında da ele alınabilir. **Kültürel haklar**, yani herkesin kültürel yaşama katılma hakkı ile bunun bir uzantısını oluşturan **bilim ve sanat hakkı** da düşünsel haklar kapsamındadır. **Toplanma ve örgütlenme özgürlükleri** de düşünsel haklarla sıkıya bağlantılıdır: Herkes, görüşlerini açıklamak üzere önceden izin almaksızın toplanma hakkına sahip olduğu gibi, dernek, sendika, siyasal parti, vakıf ve benzeri örgütlerde örgütlenme ve faaliyet gösterme hakkına da sahiptir. Nihayet, **özel yaşamın dokunulmazlığı, aile yaşamının gizliliği, konut dokunulmazlığı ve haberleşmenin dokunulmazlığı** hakları da, bu grupta değerlendirilebilir. (İHEB md. 18, 19, 20, 12, 27; ayrıca, esasen sosyal haklar içinde sayılsa da, eğitim hakkını düzenleyen Md. 26 bu kapsamda da ele alınır).

iii. Hakların güvence altına alınmasına ilişkin haklar:

Kişi özgürlüğü ve güvenliği yani hiç kimsenin keyfi olarak özgürlüğünden yok-

sun bırakılamaması (gözaltına alınmaması, tutuklanamaması, hapsedilememesi, psikiyatri kliniğine vb. kapatılamaması), **adil yargılanma hakkı** yani herkesin davasının bağımsız ve tarafsız bir mahkemede adil ve kamuya açık olarak görülmesi ve bunun bir güvencesi olarak **sanık hakları** bu kapsamdadır. (İHEB md. 3, 7, 8, 9, 10, 11...)

iv. Sosyal ve ekonomik haklar:
Bu hakların başında **çalışma hakkı, adil ve elverişli çalışma koşullarına hak, sendikal haklar, sosyal güvenlik ve sosyal sigorta hakkı, ailenin, annenin, çocuk ve gençlerin korunması hakkı, elverişli yaşam standartlarına hak, sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı, sağlıklı bir çevrede yaşama hakkı ve eğitim hakkı** gelir. Mülkiyet hakkı da bu kapsamda değerlendirilebilir. (İHEB md. 22, 23, 24, 25, 26, 17).

v. Siyasal haklar:
Bunların başında gizli oya dayalı, düzenli aralıklarla yapılan serbest seçimlerde **seçme ve seçilme hakkı** gelir. Bu haklar, herkese değil, esas olarak vatandaşlara tanınan haklardır. **Vatandaşlık hakkı** da siyasal haklar bağlamında değerlendirilebilir. (İHEB md. 21, 15).

vi. Grup hakları:
Azınlık hakları (aslında bunlar esas olarak azınlık gruplara mensup kişilere ait bireysel haklar olmakla birlikte), **yerli halkların hakları** ve genel olarak **halkların hakları** (self-determination hakkı, gelişme hakkı gibi) bu kapsamdadır.

vii) ve diğer hak ve özgürlüklerin, ihlalini teşvik eden ifadeler/öğeler.

2. Ayrımcılık[3]:
i) "Irk",
ii) renk,
iii) cinsiyet ve cinsel tercih,
iv) dil,
v) din,
vi) milliyet,
vii) köken,
viii) siyasal görüş,

3- Cinsiyet' alt maddesi 21-24. maddelerde, 'dil', 'din', 'milliyet', 'köken' ve 'siyasal görüş' alt maddeleri 8-12. maddelerde daha ayrıntılı olarak açımlanmıştır. İlgili sorunlar raporda, hem madde 2'nin alt maddeleri hem de daha sonraki ayrıntılı açımlanmalarıyla rapor edilmelidirler.

ix) toplumsal sınıf
x) kişilerin fiziksel/zihinsel sağlık durumları,
xi) veya başka açılardan,

açık veya örtük olarak ayırımcılık, önyargı, genelleme içeren, veya bunu özendiren, buna yol açabilecek; başka insanlara ve gruplara karşı düşmanlık aşılayan/düşmanca duygulara yol açabilen ifadeler/ögeler. Alışılmış olandan farklı, (ve amaçları açısından insan hakları ilkelerine ters düşmeyen, veya başkalarının haklarını tehdit etmeyen) kişisel ve grupsal tercihlere karşı tahammülsüzlüğü, hoşgörüsüzlüğü içeren ya da teşvik eden ifadeler. Alışılmış olandan farklı grup ve düşüncelerin sırf farklılıklarından dolayı aşağılanması, bu grup ve düşüncelere karşı öğrencide düşmanlık uyandıracak ifadeler. Farklı inançlara, kültürlere, gelenek, örf ve adetlere dönük incitici ibareler.

Farklı olanı görmezden gelmek/görünmez kılmak da en az yukarıdaki ihlaller kadar, bir insan hakları ihlali olarak değerlendirilmelidir. Ders kitaplarında tek bir gayrimüslim yurttaş adına rastlanamaması, "Ali'nin topu hiç Agop'a atmaması"[4], Çerkes sözcüğünün geçtiği neredeyse tek yerin "Çerkes Ethem'in ihaneti", Kürt sözcüğünün geçtiği tek konunun "zararlı cemiyetler" olması, din dersi kitaplarında alevilik ve diğer anadolu inançlarından söz edilmemesi, bir çok durumda "kadının adının olmaması", tek bir 'işçi ailesi' örneğine rastlanamaması vb..., ayrımcılık örnekleri olarak düşünülmelidir...

→ Tek bir eğitimsel örneği verilmemesi :)

3. Barış hakkının ihlali ve şiddet kullanımının doğallaştırılması, özendirilmesi.

a. Şiddetin, her ne amaçla olursa olsun, olumlanması, yüceltilmesi ya da sıradanlaştırılması ve çatışmaların çözülmesinde bir yöntem olarak sunulması. Başta kadına ve çocuğa yönelik olmak üzere, her türlü şiddetin olumlanması ya da doğallaştırılması.

"Dayak cennetten çıkmadır", "kızını dövmeyen dizini döver"

b. Savaşın kaçınılmaz bir olgu olduğunun savunulması.

c. Ölümün yüceltilmesi. Yurtseverliği, sadece "vatan için ölmek," "şehitlik" gibi bir ölçüte indirgenerek yurtseverliğe sabit ve mutlak bir biçim dayatılması.

d. Yurttaş sorumluluğunun ve bilincinin barışçıl bağlamlarda değil, öncelikle çatışmacı ve (dış) tehdit içeren bağlamlarda ele alınması, barışçıl bir katılımcılık gibi edimlerin küçümsenmesi ya da yok sayılması.

4- *Saptama, Hrant Dink'e aittir.*

e. Sivil alanın askerileştirilmesi. "Türk milleti asker-millettir/ordu-millettir" veya "Her Türk asker doğar" gibi özcü önermelerle millet tanımının askerileştirilmesi. Orduya ve askerliğe dair değerlerin, pratiklerin, bakış açılarının "sivil" değerlerden, pratiklerden, bakış açılarından daha üstün olarak sunulması ve yüceltilmesi yoluyla sivil alanın askerileştirilmesi (örneğin, sivil öğrencilerden "asker gibi" davranmalarının beklenmesi, emir-komuta anlayışının sivil hayata da hakim olmasının beklenmesi, sivil hayatın askeri terimlerle anlatılması gibi).

4. Bireyin hakkını ancak Devlet otoritesinin tanıdığı alan, konu ve çerçeve içinde var kabul eden bir yaklaşımın öne çıkması. Hakların,* bağışlanan bir ödül, *bir güç odağı tarafından lütfen verilen/sunulan bir şey olarak anlatılması.

"Bireyler, tanınan ile yetinmeli (belki de, şükran duymalı) ve çizilen oyun alanı sınırlarına da riayet etmelidirler!"...

5. Hak ve özgürlüklerin değil, görev ve sorumlulukların öne çıkarılması; haklardan çok ödevlerin vurgulanması.Yurttaşlığın, hak ve özgürlükler bağlamında değil görev ve sorumluluklar bağlamında tanımlanması.

6. İnsan haklarının, etik ve ilkesel bir mesele olarak değil, (her nedense, veya yararcı gerekçelerle –"turizm", "ele güne rezil olmak", "AB üyeliği" vb. gibi) uyulması gereken zorunluluklar olarak vaz edilmesi.

7. İnsanın yurttaş olarak temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasını sıradanlaştıran, gerekçelendiren açık veya örtülü ifadeler.

UYARI: Tek tek haklarla ilgili her durumda, aşağıdaki iki ilkenin ihlal edilip edilmediğine DE dikkat edilmelidir:

A) Hak ve özgürlüklerin sahibinin/öznesinin yeterince açık belirtilmemesi.

"Hukuksal açıdan bakıldığında, "insan hakları" terim öbeğindeki "**insan**" sözcüğü, hemen akla gelen "**gerçek kişi**" kadar, "**tüzel kişi**"yi de kapsar; somut bir "**birey**"e gönderme yaptığı gibi, insanların çeşitli amaçlarla bir araya gelmeleri suretiyle örgütledikleri "**kuruluşları**", "**birimleri**" de (**dernekler, sendikalar** gibi) kapsar. Keza, "insan" terimi, sadece tekil bireyi de ifade etmez. İnsan hakları terimi, "**bireye/kişiye**", "**gruplara**" ve nihayet "**halklara**" da gönderme yapar; sıralanan bu üç temel varlık, insan haklarının sahipleridir."

"Bu haklar bireylerin, grupların, kuruluşların özgürlüklerini otorite karşısında,

genellikle de devlet karşısında, güvenceye alırlar. Bazen kasıtlı olarak bu görmezlikten gelinmekte, ve "devletin hakları" gibi şeylerden bahsedilebilmektedir"[5]

B. İnsan Haklarının "bazı durumlarda kısıtlanabilir haklar" olarak sunulması. "Hakların tümünün sınırlamaya tabi olduğu inancı doğru değildir. Hiçbir koşulda, zamanda ve yerde sınırlandırmaya konu kılınamayacak türde haklar da bulunmaktadır. Hatta o kadar ki, sadece olağan/normal rejimde sınırlandırılmazlık değil, bütünüyle istisnai özellik arz eden olağanüstü rejimde de (bunun en uç örneği, savaş halidir) hiçbir biçimde kayıtlanamayacak, aykırı önleme konu olamayacak haklar bulunmaktadır. Somutlaştırmak gerekirse, işkenceye tabi tutulmama; kölelik-kulluk yasağı gibi bir dizi hak/özgürlük işte bu anılan sınırlandırılamaz ve aykırı önleme konu olamaz haklara örnek teşkil eder"[6].

EVRENSEL/YEREL; BİZ/ÖTEKİLER; BARIŞCIL DEĞERLER

"Özellikle sosyal bilim kitaplarında, metinlerin içerdikleri kadar dışarıda bıraktıklarında da kendini gösteren ve en belirgin özelliği yoğun bir "milliyetçilik" olan bir eğitim anlayışı ile karşılaşıyoruz: Milliyetçilik, bireyin yaşadığı ülkeyi, o ülkede kendisiyle birlikte yaşayan insanları sevmesi biçiminde algılandığı ölçüde doğal, anlaşılabilir ve saygı duyulması gereken bir şey olarak görülebilir. Ama ders kitaplarına yansıyan milliyetçilik, bundan farklı bir şey çünkü, **birincisi**, işlenen konuların kapsamı neredeyse tamamen milli coğrafya, milli tarih, milli kültürle sınırlanarak farklı coğrafya, tarih ve kültürlerle ilgili bir merak duygusunun uyanması engelleniyor. Ayrıca milli tarih, coğrafya ve kültürle ilgili kesin, tamamen özcü nitelikli önermeler, bunlarla ilgili farklı yorumlara ve eleştirel gözlemlere yer vermeyecek bir zihinsel sınırlama getiriyor. Dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturması gereken merak ve eleştirel düşünce yeteneğinin gelişmesi engellenmiş oluyor. **İkincisi**, ders kitaplarına yansıyan milliyetçilik, yurtseverliğin **biçimi ve ölçüsüyle** ilgili dayatmalar içeriyor. Üstelik, bu dayatmalar **normatif değil pozitif önermeler**[7] biçiminde sunuluyor. Dolayısıyla, **vatanını sevmenin farklı biçimleri ve vatan sevgisinden farklı bireysel önceliklerin olabileceği fikri** dışlanmış oluyor. **Üçüncüsü,** ders kitaplarındaki milliyetçilik vurgusu, topluluğu ve topluluk aidiyetini sürekli insanın insan olma niteliğinin önüne çıkarıyor. Özgürlük, sözü edildiği ölçüde, bireyin değil sadece ülkenin özgürlüğü, sorumluluk, sözü edildiği ölçüde, bireyin vic-

5- Bkz. Gemalmaz 2002.
6- Bkz. Gemalmaz 2002.
7- NORMATİF ifadeler: davranışların, özelliklerin nasıl olmaları gerektiğine ilişkin (ahlaki, dinsel, duygusal, ideolojik, politik vs..) görüşler, istekler, temenniler, nasihatlar, kanaatler...
POZİTİF önermeler: nesnel, bizim dışımızda objektif bir gerçekliğe sahip olan/olduğunu düşündüğümüz, gözlemle/deneyle doğrulanabilir/yanlışlanabilir önermeler...

dani sorumlulukları değil ülkesine karşı sorumluluğu şeklinde ortaya çıkıyor. Dolayısıyla eğitimin amacı, vicdani sorumluluklarını eleştirel bir düşünce süzgecinden geçirerek tanımlayan ve onlara göre tavır alan bireyler yetiştirmekten çok farklı bir biçimde, kendisine dayatılan topluluk normlarına uygun davranan, soru sormadan öğrendiklerini soru sormadan uygulayan tek tip topluluk mensupları yetiştirmeye indirgenmiş oluyor"[8]

8. Yurttaşlığın, yurtseverlik/milliyetçilik ve milli değerlerin, evrensel/genel bağlamda değil, etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanıp açıklanması.

9. Ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması[9]. Yabancı düşmanlığı. *"Biz ve onlar" ayrımının, yabancı düşmanlığının körüklenmesi, Türkiye'nin etrafı düşmanlarla çevrili ve sürekli tehdit altında bir ülke olarak tanıtılması.*

10. Bazı değerlerin sadece "bize ait" addedilmesi. Olumlu sıfatların "bir tek bize ait" olduğu izlenimi yaratan ve bu yolla başkalarının hor görülmesine yol açabilecek öğeler. "Milli"nin dışındakine, "öteki"ne karşı herhangi bir ilginin ve empatinin özendirilmemesi; izolasyoncu bir dünya görüşünün yurtseverlik olarak sunulması.

11. Çeşitliliğin-farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması. *Türkiye'nin ve dünyanın kültürel çeşitliliğinin bir sorun olarak ele alınması, farklı olanın, azınlıkta olanın dışlanması, yok sayılması ya da bir tehdit olarak algılanması.*

12. İnsanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali. "Üstün kültürlerin", "üstün dinlerin" mevcut olduğu varsayımı.
"Üstün kültür" varsayımı ve değişmez, özsel niteliklermiş gibi sunulan karşıtlıklar : "cahil-bilgili", "kültürlü-kültürsüz", "medeni-barbar"

DEMOKRASI BİLİNCİ, LAİKLİK

13. Fikir ayrılıklarının, olumsuz-istenmeyen bir şey olarak; "birlik beraberliğin" ise her zaman için en istendik şey olarak sunulması. Topluluğu sürekli insanın/bireyin önüne koyan, bunu öğrenciye benimsetmeyi amaçlayan yaklaşımlar.

8- Bkz. A.Buğra-J.Parla 2002.
9- Bkz. F. Üstel 2002.

14. Dinsel ve geleneksel otorite'nin, inanç ve geleneğin; eleştirel aklın, yurttaşların özgür iradesinin önüne çıkarılması.

15. Devlet otoritesinin yüceltmesi/mutlaklaştırılması; devlete metafizik bir anlam yüklenmesi

16. Katılım, sivil toplum, demokrasi, yurttaşların özgür iradesi, hukuk devleti gibi kavramların yanlış/eksik/yetersiz tanımlanması; *(sözgelimi Sivil Toplum Kuruluşları'nın, yardım kuruluşlarına, dini cemaatlere vs indirgenmesi).*

17. Toplumsal kurum, kavram ve değerlerin (Devlet, millet, demokrasi, insan hakları, özgürlük, haklar, hukuk, ahlak, adalet...) mutlak, değişmez, ebedi, kutsal, tartışılamaz olarak sunulması...

18. Hak ve özgürlüklerle güvenlik ve istikrarın, birbirlerinin karşıtı imiş gibi sunulması.

Tehdit, çatışma, güvenlik kaygıları mı, barış ve uzlaşmacı değerler mi öne çıkıyor? "Bilerek veya bilmeyerek kandırılabilen vatandaş" algılaması mevcut mu? Sürekli tehlike mantığı üzerine oturan, bireylere ve topluma sunulacak özgürlüklerin ülkeyi böleceği ve devleti zayıflatacağı fikrinden yola çıkan, bireyin ve toplumun uğradığı tahribata rağmen devlet ve devletçilik mantığını yücelten, kısa dönemli fayda ve çıkar için tüm ilkeleri ayaklar altına alan, siyaseti intikam, kan ve onur unsurlarına kilitleyen, özü otoriter bir anlayış sözkonusu mu?

19. Kültürün dine, ahlakın dindarlığa indirgenmesi. İnsanların kültürel yönünü sadece/hep dinin kurduğu izleniminin yaratılması.

20. İnanç akidelerinin pozitif önermeler gibi aktarılması.

CİNSİYET AYRIMCILIĞI; KADINA BİÇİLEN TOPLUMSAL ROL:

21. Eşitsiz, cinsiyetçi bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi.

Kadınların ev dışında da toplumsal roller almış olarak gösterilmesine, yalnızca geleneksel rollerde gösterilmekle yetinilmemesine dikkat edilmiş mi? Kadın, karar mekanizmalarında bulunmayı içeren ve yönetici rollerde de gösterilmiş mi? Otorite konumlarında sunuluyor mu? Salt koruyucu-besleyici rollerde mi sunuluyor?

(Örneğin toplumsal hayatta bazı alanlar "erkek alanları" bazı alanlar "kadın alanları" olarak kurgulanıyor mu? "Bir okulun 400 öğrencisinden %4'ü kız öğrenci-

lerdir" gibi örneklerle bazı alanların – bu örnekte eğitim - "erkek egemen" alanlar oldukları normalleştiriliyor mu? Ekonomi, siyaset, mühendislik, doktorluk, yöneticilik, garsonluk, spor gibi alanlarda kadınlar da temsil ediliyorlar mı? Hemşirelik, hosteslik gibi mesleklerde erkekler görülüyor mu? Vb.)

22. Ataerkil aile kavrayışı, erkek-egemen aile tasviri.

Gerek içerikte gerekse verilen örneklerde kadın ve erkek karakterlerin birbirlerine eşit muamele eden ve saygı gösteren bir şekilde temsil edilmiş/resimlendirilmiş mi? Annelik ve babalık rolleri toplumsal cinsiyet açısından dengeli olarak belirlenmiş mi?

(Örneğin erkekler ev işleri yaparken, çocukları okula bırakırken,bebeklerin altını değiştirirken, ev için alışveriş yaparken de tasvir ediliyorlar mı? Aileye dair kararlarda erkeklerin ve kadınların eşit söz hakkı olduğu vurgulanıyor mu? Örneğin çocuklar hep babalarından mı izin alıyorlar? Kadınların da kocalarından "izin almaları" gibi örnekler veriliyor mu? vb).

23. Cinsiyetçi dil kullanımı ("adam gibi", "bilimadamı", "insanoğlu", "erkek sözü" vb). Kıyafetlerde, oyunlarda, örneklerde cinsiyetçi yaklaşım (örneğin evciliğin vb. kızlara, askercilik, doktorculuk ve benzerlerinin, sporun erkeklere yakıştırılması; top oynayan, bisiklete binen çocukların hep erkek olması; erkeklerin aktif, kadınların/kız çocuklarının pasif rollerde sunulması vb).

24. Cinsiyet ayrımcılığının doğrudan aşağılayıcı ya da sözde bilimsel ifadeleri.

a. "Kadınların aklı buna ermez", "kadınlar duygusaldır, erkekler akıllarını kullanırlar" gibi ayrımcı ifadeler.

b. Cinsiyet ayrımcılığının biyolojik/fizyolojik gerekçelere bağlanarak haklılaştırılması, örneğin, "erkekler doğaları gereği güçlüdür, kadınlar ise zayıftır" ya da "kadınların annelik işlevleri onları toplumda da hemşirelik, hasta bakıcılık gibi rollere daha uygun kılar," gibi ifadeler.

EĞİTİM FELSEFESİ / ELEŞTİREL BİR BAKIŞIN GELİŞTİRİLMESİ

DİKKAT: Bu bölümdeki ölçütlere ilişkin ihlaller, neredeyse kural olarak, başka maddelerde ele alınmış bir ya da birden çok başka sorunla birlikte bulunmaktadırlar. Bu bölümdeki maddeleri işaretlediğiniz durumlarda, bu sorunu açan, somutlayan bir biçimde diğer ölçütlere göre de pasajı inceleyip, bu maddeleri de anket formuna işlemenizi rica ediyoruz. Aksi takdirde taramalar arası tutarlılık ve güvenilirlik sağlanamamaktadır.

25. Özcü önermeler:

ÖZCÜLÜK (*Essentialism*): adeta doğuştan gelen, "doğamız itibarıyla sahip olduğumuz addedilen", ezel ebed değişmeyen, dış etkenlerden etkilenmeyen özelliklerin olduğu inancı... Bu yaklaşım, insan hakları ve demokrasi bilinci açısından önemli sakıncalar taşır; klişe ve önyargıları besler ve onlardan beslenir, özgür yurttaşların katılım ve etkileşimi sayesinde gerçekleşebilecek değişimi yoksayar veya "yozlaşma, benliğini yitirme, özünden uzaklaşma" olarak addeder..

Örneğin herhangi milletin kahraman ya da korkak, kadınların anne.. vb. olduklarına dair önermeler, metaforlar (mecazlar), benzetmeler, ya da metonimler.

26. Normatif Önermelerin Bilgi Önermesi (Pozitif Önermeler) olarak sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması; "yorumun/kanaatın/isteğin" "olgu/bilgi" olarak sunulması; **pür betimsel, güya-nesnel (pseudo-objektif)** *bir anlatım tarzı. Bilgilendirme/çözümlemeden çok, yermenin/övmenin ön planda olması.*

NORMATİF ifadeler: davranışların, özelliklerin nasıl olmaları gerektiğine ilişkin (ahlaki, dinsel, duygusal, ideolojik, politik vs..) görüşler, istekler, temenniler, nasihatlar, kanaatler...

BİLGİ önermeleri, POZİTİF önermeler: nesnel, bizim dışımızda objektif bir gerçekliğe sahip olan/olduğunu düşündüğümüz, gözlemle/deneyle doğrulanabilir/yanlışlanabilir önermeler...

Çoğu kez, bu normatif önermeler aynı zamanda özcü önermeler olarak ortaya çıkmaktadırlar ve belli bir davranış, düşünüş biçimini aşılamayı amaçlarlar. Eğitim sürecinde öğrencilere belli davranış biçimlerinin benimsetilmeye çalışılması aslında eğitimin temel işlevlerinden birisidir ve bu çok doğaldır. Sorun bu işlevin, niyetlerimiz, özlemlerimiz ve objektif gerçekliklerin birbirine karıştırmadan yerine getirilebilmesi ve bu davranışların öğrenciye doğru düşünme ve yargılama alışkanlıkları ile birlikte kazandırılmasıdır. Sağlık-hastalık-mikrop gibi tıbbi metaforlar kullanılarak iletilen -karmaşık toplumsal konulara ilişkin -mesajlar da, normatif önermelerin bulgusal gerçeklermiş gibi sunulmasının bir aracı olabilmektedirler.

27. Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması. Herhangi bir Otorite'nin kutsallaştırıldığı izlenimi veren ibareler. Sunulan bilgiyi, yorumu ve yargıyı mutlaklaştıran, bunun dışında hiçbir bilgi, yorum ve yargının olamayacağı kabulüne dayanan ifadeler.

"Doğrular, etik önermeler ve benzerleri, bir *Muhakeme* sonucu çıkarsanan şeyler olarak değil, şu veya bu Büyük Otorite (Bilim, Milli Çıkar, Atatürkçülük, Çağdaşlık, Tarih vs..) öyle gerektirdiği için benimsenmesi gereken şeyler olarak, dolayısıyla bir dogma olarak mı sunuluyor? "Önermeler temellendirilir, gerekçelendirilirken, dışsal bir otoriteye ("bilim", "çağdaş dünya", "yöneticilerimiz", "Atatürk", "devlet", "millet", "dinimiz"..) gönderme yapılıyor mu? Akıl yürütme/kanıtlama/olgusal verilerle gerekçelendirme mi, bir yüceliğin sorgulanamaz otoritesine başvuru mu ön planda? pozitif bilimler bu doğrultuda istismar edilmiş mi?" Eleştirel akıl, sözgelimi geniş zamanlı cümlelerin çok yoğun kullanımı yoluyla, devreden çıkartılmaya çalışılıyor mu?

28. Dersle-konuyla ilişkisiz aidiyet/itaat/biat simgeleri; süslemeler.

29. Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme, ezberci soru ve testler.. olgusal hatalar, güncel olmayan bilgiler; yersiz konu seçimleri... Kurulmayan nedensellik ilişkileri...

30. Entelektüel mülkiyet haklarına saygı gösterilmemesi (kaynakça, görsel malzemeyi üretenler vs..)

SOSYAL BİLİMLER İÇİN EK ÖLÇÜTLER:

31. Birlikte barış içinde, farklı ama eşit biçimde yanyana varolma kültürünün yerine "hoşgörü" teriminin içerdiği "örtülü hiyerarşi"nin sürdürülmesi.

32. "Dinsel-milli-yerel" aidiyetlerin, "evrensellik, insanlık ailesine mensubiyet" ve benzeri değerlerin aleyhine öne çıkarılması..

33. İnsan haklarının sürekli geliştiği ve genişlediğinin gözardı edilmesi ve tarihsel bağlamından kopartılması.

EK 2: NİTELİKSEL ÇÖZÜMLEME RAPOR FORMATI:

KİTABIN KÜNYESİ	KİTABIN ADI, SINIFI: YAZARI: YAYINEVİ: YAYIN YERİ, YILI: SAYFA SAYISI:
FORMU DOLDURAN (LAR):	AD SOYAD: MESLEK Tlf: E-posta: Adres:
SORUNLAR[1]	
ALINTI	
GEREKÇE	

1- Sorun satırına ***NİTELİKSEL ÇÖZÜMLEME İÇİN ÖLÇÜTLER*** *bölümündeki ilgili cümle numarası yazılacaktır*

EK 3: İNCELENEN KİTAPLAR

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
1	İlköğretim Türkçe 1 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Dr. A. Erol - M. Ö. Bingöl - S. Y. Çıplak R. Demiroğlu - A. Irmak - M. Ceylan	MEB
2	İlköğretim Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum	Dr. A. Erol - M. Ö. Bingöl - S. Y. Çıplak R. Demiroğlu - A. Irmak - M. Ceylan	MEB
3	İlköğretim Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum	Edibe Aydın - Mahir Dönmez Dr. Melike Günyüz - Zeki Yıldırım	ERDEM
4	İlköğretim Türkçe 1 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	M. Aldı - C. Duran - A. Gündoğdu - Dr. M. Günyüz - Uzm. İ. H. Karataş - M. A. Özkan	ERDEM
5	İlköğretim Matematik 1 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	M. Ay - R. Bülbül - R. Ersayar	MEB
6	İlköğretim Hayat Bilgisi 1 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	S. Öztürk - F. Elbistan	MEB
7	İlköğretim Hayat Bilgisi 1 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Havva Aldal - Şenay Kalın Falakoğlu	OKYAY
8	İlköğretim Müzik 1 (Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Neşem Yaşar - Aziz Özdemir - Emine Özel Eren - Suna Öztürk	MEB
9	İlköğretim Bilişim Teknolojileri 1	İpek İnce - Burcu Şenyüzlü Benlihan Uğur	MEB
10	İlköğretim Türkçe 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	O. Coşkun - M. Emecen - M. Yurt S. D. Okuyucu - S. Arhan	MEB
	İlköğretim Türkçe 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	A. Aktaş - Ercüment Demir Sebahat Bozbey- Münevver Oğan-Müzeyyen Özkara - Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal	ÖZGÜN
12	İlköğretim Türkçe 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Sibel Janet Yıldırım - Veysel Yıldız Nihat Demir	GÜNEŞ

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
13	İlköğretim Matematik 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Y. Göğün - U. Karaman - N. H. Ulubay F. Öncü	MEB
14	İlköğretim Matematik 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Vedat Öğün - Yasemin Pektaş -Zümrüt Serfiçel	ÖĞÜN
15	İlköğretim Hayat Bilgisi 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	A. Özdemir - M. Yıldız	MEB
16	İlköğretim Hayat Bilgisi 2 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	M. Toker - Y. D. Çelik	BİLSA
17	İlköğretim Müzik 2 (Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Neşem Yaşar - Aziz Özdemir -Emine Özel Eren - Suna Öztürk	MEB
18	İlköğretim Bilişim Teknolojileri 2	İpek İnce - Burcu Şenyüzlü Benlihan Uğur	MEB
19	İlköğretim Türkçe 3 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	K. Ardanuç - A. Çökmez - B. Küçüktepe G. Toprak	MEB
20	İlköğretim Türkçe 3 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Fatma Karafilik - Gülcan Değirmenci Nesrin Bilkan	HARF
21	İlköğretim Matematik 3 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	N. Ünsal - F. D. Yavuz - İ. Sarı	MEB
22	İlköğretim Hayat Bilgisi 3 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	A. Atlıhan - E. Ö. Eren - Ö. N. Fidan	MEB
23	İlköğretim Hayat Bilgisi 3 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Havva Aldal - Şenay Kalın Falakoğlu	OKYAY
24	İlköğretim Müzik 3 (Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Neşem Yaşar - Aziz Özdemir Emine Özel Eren - Suna Öztürk	MEB
25	İlköğretim Bilişim Teknolojileri 3	İpek İnce - Burcu Şenyüzlü - Benlihan Uğur	MEB
26	İlköğretim Türkçe 4 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	H. Çanakcı - S. Yardımcı - E.B. Yetimoğlu - K. Taşdemir - S. Özaykut	MEB
27	İlköğretim Türkçe 4 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Ahmet Kapulu - Müjdat Ataman -Aysun Turan - H. Sezgin Bozkurt - Aliyar Karaca	KOZA
28	İlköğretim Matematik 4 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	C. Dörttepe - Y. Göğün - N. H. Ulubay - H. Ocak- A. Oruç - Y. Şandır - C. Şenyurt - N. Ünsal - F. D. Yavuz	MEB

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
29	İlköğretim Fen ve Teknoloji 4 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Dr. T. Tunç - Z. S. Karademir - İ. Karataş N. Yurt - M. Agalday - H. Merdeşe-H. Talo – M. Koçakoğlu - S. Kaya	MEB
30	İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	M. Tekerek - N. Kaya - M. D. Alıç B. Yılbat - T. Yıldırım - M. Koyuncu K. Ulusoy	MEB
31	İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 (Ders Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Doç. Dr. Enver Aydın Kolukısa Arş. Gör. Şahin Oruç	A YAYINLARI
32	İlköğretim Trafik ve İlkyardım 4 (Öğrenci Çalışma kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Yrd. Doç. Dr. S. Hatipoğlu - Yrd. Doç. Dr. E. Arıkan Öztürk - O. Çoban - E. Duran S. Düzgün - S. Zeybek Köken - Ö. Tuğrul	MEB
33	İlköğretim Müzik 4 Öğrenci Çalışma Kitabı	Neşem Yaşar - Aziz Özdemir - Emine Özel Eren - Suna Öztürk	MEB
34	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Dr. M. Akgül - Dr. R. Yıldırım - A. Albayrak - A. Çatal -T. Çiftçi - A. Ekşi - A. Kara - E. Koç - E. Özbay - H. Paça - M. Şimşekçakan - A. Sacit Türker	MEB
35	İlköğretim Türkçe 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	N. Gören - Z. Yener - A. İldeniz - S. H. Aksal - N. Sarıöz	MEB
36	İlköğretim Türkçe 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Mustafa Aldı - Yrd. Doç. Dr. Latif Beyreli - Cemil Duran - Ali Gündoğdu - Dr. Melike Günyüz - Doç. Dr. Mustafa Kaçalin - Uzm. İbrahim Hakan Karataş - Mehmet Ali Özkan - Ümit Uncu	ERDEM
37	İlköğretim Matematik 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Ş. Aktaş - O. Çimen - E. Günhan A. Oruç	MEB
38	İlköğretim Matematik 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Yrd. Doç. Dr. Asuman Duatepe - Doç. Dr. Aysun Umay - Nilüfer Eke - Orhan Avşar - Doç. Dr. Mehmet Karaca	KOZA
39	İlköğretim Fen ve Teknoloji 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	F. Yılmaz - H. B. Atalay - E. Özgül - Ö. Keleş - B. G. Kavas - N. Şen - A. Özgire-sun - S. Şahin	MEB
40	İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	D. Karagöz - M. Tekerek - N. Kaya - H. Azer - M. D. Alıç - B. Yılbat - M. Koyuncu K. Ulusoy	MEB
41	İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Prof. Dr. Cemil Öztük - Zülfü Karabacak Levent Öğrenir - Fethiye Dayi - Kuaybe Baştürk - Kadriye Ersoy - İsmail Günday	SURAT

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
42	İlköğretim Trafik ve İlkyardım 5 (Öğrenci Çalışma kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Yrd. Doç. Dr. S. Hatipoğlu - Yrd. Doç. Dr. E. Arıkan Öztürk - O. Çoban - E. Duran - S. Düzgün - S. Zeybek Köken - Ö. Tuğrul	MEB
43	İlköğretim Müzik 5 (Öğrenci Çalışma Kitabı + 4, 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Neşem Yaşar - Aziz Özdemir - Emine Özel Eren - Suna Öztürk	MEB
44	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Dr. M. Akgül - Dr. R. Yıldırım - A. Albayrak - A. Çatal - T. Çiftçi - A. Ekşi A. Kara - E. Koç - E. Özbay -H. Paça - M. Şimşekçakan - A. Sacit Türker	MEB
45	İlköğretim Türkçe 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Dr. A. Erol - A. Altan - S. Arhas - S. Başar B. Gülbahar - S. Kansu - Z. G. Kazancıoğlu - S. Özaykut - G. Öztürkler A. Serin - D. Yılmaz - M. Yurt - Y. Yüksel	MEB
46	İlköğretim Türkçe 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	A. Kapulu - S. Dedeoğlu Okuyucu Ş. Kaplan - A. Karaca	KOZA
47	İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	E. Genç - M. M. Polat - S. Başol - N. Kaya - H. Azer - S. Gökçe - M. Koyuncu A. Gök - A. Yıldız - D. Yılmaz - A. Özcan	MEB
48	İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Doç. Dr. Enver Aydın Kolukısa - Arş. Gör. Halil Tokcan	A YAYINLARI
49	İlköğretim Matematik 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Ş. Aktaş - A. Atalay - S. Ç. Aygün - N. Aynur - O. Bilge - M. Çelik - S. S. Çuha U. Karaman - İ. Öcal - F. Öncü U. Özçelik - M. Ulubay - N. Ünsal	MEB
50	İlköğretim Fen ve Teknoloji 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Dr. T. Tunç - M. Agalday - H. K. Akçam Ü. Çeltikli Altunoğlu - N. Bağcı - E. Bakar - G. Başdağ - A. İnal - İ. İpek - Ö. Keleş - N. Gürsoy Köroğlu - N. Yörük	MEB
51	İlköğretim Fen ve Teknoloji 6 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Yrd. Doç. Dr. Hünkar Korkmaz - Dr. Nilgün Tatar - Arş. Gör. S. Ahmet Kıray - Gözde Kibar	PASİFİK
52	İlköğretim Müzik 6 Öğrenci Çalışma Kitabı	Nurten Özdemir	MEB
53	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Dr. M. Akgül -Dr. R. Yıldırım - A. Albayrak - A. Çatal - T. Çiftçi - A. Ekşi - A. Kara - E. Koç - E. Özbay -H. Paça - M. Şimşekçakan - A. Sacit Türker	MEB
54	İlköğretim Bilişim Teknolojileri 6 Öğrenci Çalışma Kitabı	İpek İnce - Burcu Şenyüzlü Benlihan Uğur	MEB

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
55	İlköğretim Trafik ve İlkyardım 5 (Öğrenci Çalışma kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	Yrd. Doç. Dr. S. Hatipoğlu - Yrd. Doç. Dr. E. Arıkan Öztürk - O. Çoban - E. Duran - S. Düzgün - S. Zeybek Köken - Ö. Tuğrul	MEB
56	İlköğretim Türkçe 7 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı)	Yrd. Doç. Dr. Banu Yangın - Dr. Ayşegül Çelepoğlu - Dr. Fatma Türkyılmaz	PASİFİK
57	İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	N. Kaya - M. M. Polat - M. Koyuncu A. Özcan	MEB
58	İlköğretim Matematik 7 (Ders Kitabı + Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı)	N. Aynur - S. S. Çuha - U. Özçelik - S. Ç. Aygün - M. Ulubay - U. Karaman - N. Ünsal	MEB
59	İlköğretim Müzik 7 Öğrenci Çalışma Kitabı	Yasemin Koç	MEB
60	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Dr. M. Akgül - Dr. R. Yıldırım - A. Albayrak - A. Çatal - T. Çiftçi - A. Ekşi A. Kara - E. Koç - E. Özbay - H. Paça - M. Şimşekçakan - A. Sacit Türker	MEB
61	İlköğretim T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8	G. Şenünver - H. S. Kesim - R. Turgut- A. Akay - N. Ercan	MEB
62	İlköğretim T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8	Yrd. Doç. Dr. Nuri Yavuz	PRİZMA
63	İlköğretim Müzik 8 (Öğrenci Çalışma Kitabı + Öğretmen Kılavuz Kitabı 6, 7, 8)	Nurten Özdemir - Yasemin Koç	MEB
64	İlköğretim Bilişim Teknolojisi 8 Öğrenci Çalışma Kitabı	İpek İnce - Burcu Şenyüzlü Benlihan Uğur	MEB
65	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Dr. M. Akgül - Dr. R. Yıldırım - A. Albayrak - A. Çatal - T. Çiftçi - A. Ekşi A. Kara - E. Koç - E. Özbay - H. Paça - M. Şimşekçakan - A. Sacit Türker	MEB
66	İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları 8	Fehimdar Çiftçi - İlhan Yüksel - Recep Yıldız - Mehmet Kıvrak - Rıza Öztürk - Alaattin Cereno - Faruk Efe	MEB
67	İlköğretim Fen Bilgisi 8	Cem Karaca	PAŞA
68	İlköğretim Türkçe 8	M. Köktürk - Metin Gül	YILDIRIM
69	Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9	A. Arslan - E. Ayyıldız - T. Başer K. F. Ceyhan - M. Çetin - G. Çiftçi E. Demir - A. Kurt - N. Özlük - E. Söğüt M. Sukan - B. Toptaş - A. Yüksel B. Zengin	MI II

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
70	Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9	M. Acar - A. H. Alptekin - M. Bilgen Dr. O. Doğan - H. Özmen - M. Arkın N. Başkaya - L. Ergül - M. Mat - Y. Öksüz- A. Tergip	MEB
71	Ortaöğretim Matematik 9	M. Bağrıaçık - M. Şişman - M. Lökçü - Ö. Çolak - Ç. Keskin - Ö. Atak - Z. Sağlam - M. Sevim - T. Yurtseven - T. Oğuz - Y. Yıldırım - A. Sağlam - A. N. Elçi	MEB
72	Ortaöğretim Matematik 9	A. Bozkurt - S. Ak - A. Erdoğan - Yrd. Doç. Dr. İ. Şahin	EKOYAY
73	Ortaöğretim Coğrafya 9	E. Oruç - B. Güncegörü - Dr. G. Muslu - A. Pural - A. Aydın - E. Uysun - H. M. Görer - M. Türedi- Z. Çakır	MEB
74	Lise Tarih 1	M. Maden - M. Kablan - A. Sever	MEB
75	Lise Tarih 1	Kemal Kara	ÖNDE
76	Lise Tarih 1	Doç. Dr. A. Gündoğdu - Doç. Dr. O. Ü. Bulduk	TUTİBAY
77	Lise Geometri 1	Ş. Bilgiç - Z. Kıyak - J. Gökçen	MEB
78	Lise Sağlık Bilgisi	Uz. Dr. Zerrin Sert - Dr. Ömer Kibaroğlu - Gülseren Şenyüz - Üçler Ünsal	MEB
79	Ortaöğretim Biyoloji 9	S. Börü - E. Öztürk - Ş. Cevak	MEB
80	Ortaöğretim Fizik 9	C. Kalyoncu - Y. Çakmak - H. Öksüzoğlu - M. Ceren - K. İmamoğlu - A. Kurdoğlu	MEB
81	Ortaöğretim Kimya 9	C. Yetkin - İ. Gülbay - S. Çetin	MEB
82	Ortaöğretim Kimya 9	Faruk Karaca	PAŞA
83	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	A. Ekşi - Dr. R. Yıldırım - S. Gökdoğan - Ö. Yılmaz - E. Koç	MEB
84	Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Dr. Hamdi Kızıler - Güner Işıldak Nihat Koçak - Ömer Öcal	TUTKU
85	Ortaöğretim Trafik ve İlk Yardım	Mualla Ulusavaş	MEB
86	Lise Müzik 1	Prof. Dr. Sabri Yener	MEB
87	Ortaöğretim Bilgi ve İletişim Teknolojisi	Prof. Dr. T. Kesici - Prof. Dr. Z. Kocabaş	MEB
88	Ortaöğretim Proje Hazırlama	H. Olgun - E. Yokuş - A. Yavuz	MEB

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
89	Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10	A. Kurt - E. Demir - T. Başer - G. Çiftçi N. Özlük - M. Sukan - A. Arslan A.Yüksel - E. Ayyıldız - K. F. Ceyhan - M. Çetin - E. Söğüt - B. Toptaş - B. Zengin	MEB
90	Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10	M. Arkın - N. Başkaya - L. Ergül M. Mat - Y. Öksüz - A. Tergip - M. Acar A. H. Alptekin - M. Bilgen - Dr. O. Doğan - H. Özmen	MEB
91	Ortaöğretim Matematik 10	Z. Sağlam - M. Sevim - T. Oğuz - T. Yurtseven - Y. Yıldırım - A. Sağlam - M. Bağrıaçık - M. Şişman - M. Lökçü - Ö. Çolak - Ç. Keskin - Ö. Atak - A. N. Elçi	MEB
92	Lise Geometri 2	S. Tokerler - Ö. E. Sarıgül - H. Kılıçarslan - Y. Yıldız - M. Kavcar	MEB
93	Ortaöğretim Coğrafya 10	A. Gültepe - S. Kılıçarslan - Dr. N. Yenmez - B. Turoğlu - B. Atıcı - B. Fırat D. Yıldırım - M. İşler - S. Zeytçioğlu	MEB
94	Lise Tarih 2	V. Cazgır - S. Yavuz - N. Ceyhun	MEB
95	Lise Tarih 2	Kemal Kara	ÖNDE
96	Lise Genel Türk Tarihi	N. Çetin - M. Kutluay - M. Avlar	MEB
97	Lise İslam Tarihi	Tahir Erdoğan Şahin	MEYDAN
98	Lise Sanat Tarihi 1	E. Ölmez - S. Uysal - N. Ceylan Yılmaz	MEB
99	Ortaöğretim Biyoloji 10	D. Sağdıç - Ö. Bulut - S. Korkmaz S. Börü - E. Öztürk - Ş. Cavak	MEB
100	Ortaöğretim Fizik 10	İ. Karaarslan - A. Altuntaş - F. Zengin A. Tütüncü	MEB
101	Ortaöğretim Kimya 10	M. F. Dursun - G. Kızıldağ	MEB
102	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Dr. M. Akgül - A. Albayrak - A. Çatal A. Kara - E. Özbay - Y. Yumak	MEB
103	Lise Psikoloji	B. B. Şener - Z. Çelik - İ. Uçak	MEB
104	Liseler İçin Psikoloji	Selman Erdem	FİL
105	Lise Müzik 2	Prof. Dr. Sabri Yener	MEB
106	Lise Spor ve Beslenme	Doç. Dr. M. Atasever	MEB
107	Milli Güvenlik Bilgisi	Komisyon	MEB

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
108	Liseler İçin Çevre ve İnsan	Ş. Yüksel - S. Tokay	MEB
109	Lise İnsan İlişkileri	Ahmet Varol	MEB
110	Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11	N. Özlük - E. Demir - A. Kurt, M. Sukan T. Başer - E. Ayyıldız - A. Önder	MEB
111	Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11	L. Ergül - M. Acar - N. Başkaya - H. Özmen - A. Tergip - M. Bilgen - A. H. Alptekin	MEB
112	Lise Kompozisyon 3	Cevdet Yalçın	TUTİBAY
113	Ortaöğretim Matematik 11	Z. Sağlam - M. Bağrıaçık - M. Lökçü - T. Oğuz - T. Yurtsever - A. B. Elçi - Y. Yıldırım - Ö. Çolak	MEB
114	Lise T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	M. Çakmak - M. Genç - İ. Akdin	MEB
115	Lise T.C.İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Kemal Kara	ÖNDE
116	Lise Osmanlı Tarihi	A. Başaran - A. Sert - L. Ilgün	MEB
117	Lise Osmanlı Tarihi II	Kemal Kara	ÖNDE
118	Lise Sanat Tarihi 2	E. Ölmez - S. Uysal - N. Ceylan Yılmaz	MEB
119	Lise Sanat Tarihi 2	M. Zeki	KOZA
120	Ortaöğretim Biyoloji 11	A. Sucu - S. Bayar - M. Küpeli	MEB
121	Ortaöğretim Fizik 11	İ. Karaarslan - A. Tütüncü - C. Kalyoncu - A. Altuntaş - F. Zengin- Y. Çakmak	MEB
122	Ortaöğretim Kimya 11	G. Kızıldağ - M. F. Dursun - A. T. Ertürk A. Karahan	MEB
123	Ortaöğretim Kimya 11	Faruk Karaca	PAŞA
124	Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	H. Paça - Dr. M. Yıldız - A. Türker - M. Balcı - T. Çiftçi - A. Karacoban	MEB
125	Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Dr. Hamdi Kızıler - Güner Işıldak - Nihat Koçak - Ömer Öcal	TUTKU
126	Ortaöğretim Coğrafya 11	A. Pural - A. Aydın - A. Gültepe - S. Kılıçarslan - D. Yıldırım - S. Zeytçioğlu - B. Turoğlu - B. Güncegörü - H. M. Görer	MEB
127	Lise Felsefe	Prof. Dr. Nesrin Kale	MEB

NO	KİTABIN ADI	YAZARI	YAYIN EVİ
128	Liseler İçin Felsefe Ders Kitabı	Prof. Dr. Süleyman Hayri Bolay	GÜN
129	Lise Felsefe	Prof. Dr. Ahmet Aslan	İNKILAP
130	Lise Sosyoloji	M. Öztürk - M. K. Coşkun	MEB
131	Lise Sosyoloji	Selman Erdem	FİL
132	Lise Mantık	F. N. Eyüboğlu - N. Yankın	MEB
133	Lise Mantık	Prof. Dr. Doğan Özlem	İNKILAP
134	Liseler İçin Felsefe Tarihi Ders Kitabı	M. Öz - S. Kayaalp - A. Derçin	MEB
135	Lise Demokrasi ve İnsan Hakları	Yrd. Doç. Dr. Ender Ethem Atay	TUTİBAY
136	Lise Müzik 3	Prof. Dr. Sabri Yener	MEB
137	Lise Tarih (TUSİAD)	Yayın Yönetmeni:Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kuyaş	EPSİLON
138	20. Yüzyıl Türkiye ve Dünya Tarihi	Faruk Alpkaya - Gökçen Alpkaya	TARİH VAKFI
139	İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı	Yayın Danışmanı: M. Naci Bostancı	RTÜK

EK 4: PROJE GÖNÜLLÜLERİ

Ali Hikmet Alıcı
Arzu Güvenç
Ayşe Nur Küçükboyacı
Ayşegül Turan
Barış Baştürk
Başak Gemici
Ceren Abi
Demet Uzuner
Dilara Kahyaoğlu
Dilek Çağlayan
Ebru Öztürk
Efe Baysal
Egecan Erdoğan
Elif İnal
Elif Okan
Emine Hüner
Erdem Uzun
Erinç Erdal
Faik Akçay
Filiz Gökalp
Galip Varoğlu
Görkem Duru
Hüseyin Karakaş
Işıl Kandolu
Kadriye Menekşe
Kamil Yılmaz
Mehdi Yenidoğan
Mehmet Osman Çetiner
Mehmet Şeyhmus Meşe
Melek Karagöz
Murat Küçük
Müge Caroline Dikencik
Naile Fırat
Nur Karaoğlanoğlu
Nuran Direk
Nurcan Sonuç
Semanur Karaman
Senem Kaptan
Sevgi Altınbaş
Sinan Jabban
Sinan İlter
Tolga Kıvrak
Yaprak Sarıışık
Yıldız Ayyıldız
Zeynep Akyol
Zeynep Oğuz
Ziya Çelik

Ve isminin yayımlanmasını istemeyen diğer gönüllülerimiz.

TARİH VAKFI







EMBASSY OF FINLAND
ANKARA

